

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
ФОНД «РУССКИЙ МИР»  
УНИВЕРСИТЕТ г. МЕССИНА

---

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ  
И ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ  
ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

**Сборник статей и тезисов  
Международной научно-практической  
конференции**

*Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г.*

Москва  
2018

УДК 372.881.161.1:008(063)  
ББК 81.2Рус+71  
Л59

*Издание подготовлено  
при поддержке Фонда «Русский мир»  
(договор гранта №1931Гр/II-258-18)*

Редакционная коллегия:  
*В.М. Шаклеин (главный редактор);  
С.А. Дерябина; С.С. Микова; И.И. Митрофанова; А. Карлуччио*

Л59      **Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды** : сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г. – Москва : РУДН, 2018. – 188 с. : ил.

В сборнике представлены тексты докладов участников Международной научно-практической конференции «Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды».

Издание предназначено для филологов, преподавателей РКИ и широкого круга читателей, интересующихся вопросами преподавания иностранного языка во внеязыковой среде.

ISBN 978-5-209-09185-1

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

## ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

---

Т.А. Остахова

(Университет г. Мессина, Италия)

### НЕПРЯМЫЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМПЕРАТИВА КАК МАРКЕР ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ

В статье анализируются конструкции с уступительным союзом *хоть* и формами квазиимператива, реализующими функцию долженствования. Делается попытка их рассмотрения с точки зрения теории грамматики конструкций с целью описания семантических и структурных свойств.

**Ключевые слова:** непрямоe употребление императива, *хоть*, модальность, облигатив, русский как иностранный.

В конструкциях, оформленных уступительным союзом *хоть* + квазиимператив, лингвисты выделяют такие оттенки значений, как потенциальное следствие и уступка [Храковский, Володин 1986; Прозорова 2007], уступительное или условно-уступительное [Кузнецова 2007, Добрушина 2014], описательное или степени признака [Прозорова 2007].

(1) **Хоть** целый день **иди**, - конца не увидишь<sup>1</sup>.

(2) На дворе было темно, **хоть** глаз **выколи**.

(3) Ирина исчезла из их жизни, **хоть** в розыск **подавай**.

Помимо вышеуказанных, определенный интерес представляют характерные для разговорной речи конструкции с союзом *хоть* + квазиимператив в придаточном, которым противопоставляется квазиимператив главного предложения, выражающий долженствование:

---

<sup>1</sup> Основным материалом исследования послужила поисковая система Яндекс (10 примеров) и НКРЯ (8 вхождений).

(4) *Хоть до утра сиди, а работу сдай вовремя.*

Данные типологии конструкций мы будем трактовать как синтаксические фраземы [Мельчук 1995, Величко 2016], т.е. идиоматические синтаксические конструкции, построенные по фразеологизированной модели, которая включает постоянные и переменные компоненты. Постоянные компоненты образуют структурную модель предложения, предопределяя его значение, в то время как переменные компоненты лексически свободны и выбираются говорящим.

Семантику рассматриваемой нами фраземы вслед за В.Ю. Апресян [Апресян 2015; 236] можно определить следующим образом: «Говорящий говорит, что нужно, чтобы имела место желательная ситуация А1, даже если для этого придется сделать очень значительное А2». Таким образом, на фоне общего условно-уступительного значения придаточного предложения, содержащего конструкцию *хоть* + V<sub>IMP</sub>, в главном предложении реализуется модальный оттенок «необходимости совершения действия или достижения результата, даже если для этого необходимо приложить очень значительные, порой труднореализуемые усилия».

Структурную модель фраземы можно представить следующим образом: *хоть* + V<sub>IMP</sub>, (*но, а, да*) + V<sub>IMP</sub>, где постоянными компонентами являются два квазиимператива, из которых первому (в А2) предшествует союз *хоть*, а второму (в А1) переменный компонент, выраженный союзами *но, а, да* с противительным значением.

(5) *Хоть умри, но дело сделай!*

(6) *Ты хоть головой о стену бейся, а моё отдай.*

(7) *Хоть умри, да признайся!*

Лексическое наполнение квазиимперативов является свободным. При этом следует отметить, что в главном предложении, как правило, представлена реальная ситуация, которая может и должна быть реализована, ср. (4) *а работу сдай вовремя*, ср. (5) *но дело сделай*, ср. (6) *а моё отдай*, в то время как в придаточном предложении условие, необходимое для её

реализации, может быть как реальным, ср. (4) *хоть до утра сиди*, так и гипотетическим, ср. (5) *хоть умри* и (6) *хоть головой о стену бейся*. Независимо от реальности или гипотетичности условия, квазиимператив в А2 выражает значение ‘предела или максимума человеческих возможностей’, являясь, таким образом, дополнительным маркером представленной в А1 модальности. При этом для выражения гипотетического условия свойственно употребление фразеологизированных конструкций с глаголами деструктивной семантики, среди которых наиболее частотными являются *хоть убей*, *хоть тресни*, *хоть лопни*.

Модальные значения квазиимперативной ситуации в А1, предполагающей обязательную реализацию действия, рассматриваются как облигативы [Palmer 1986; 70]. При анализе семантики конструкции мы будем принимать во внимание такой типологический параметра облигатива как степень обязательности выполнения действия. Дж. Байби, Р. Паркинс и В. Пальюка [Bybee, Perkins, Pagliuca 1994; 186] отмечают, что: «[...] основной параметр, важный для облигативов, – это сила обязательства; обязательство может быть сильным или слабым. Если кто-то не выполняет слабое обязательство, последствия могут быть не очень серьезными, а невыполнение сильного обязательства влечет за собой серьезные последствия». Принимая предложенную Ю.Л. Кузнецовой [Кузнецова 2014; 76] переформулировку данного параметра, можно сказать, что субъект, использующий облигатив, оценивает степень вероятности того, что обязательство не будет выполнено. Если такая вероятность мала – мы имеем дело с сильным облигативом, а если достаточно велика – со слабым. В случае анализируемой нами фраземы вероятность невыполнения обязательства при наличии такого эксплицитного маркера как конструкция *хоть* + V<sub>IMP</sub> практически сведена к нулю (не было найдено ни одного примера). Это позволяет предположить, что квазиимператив в А1 является маркером сильного облигатива.

В прямом значении императивные формы обычно употребляются во 2 лице ед. или мн. числа и подлежащее не выражено. В рассматриваемой фраземе *хоть* + V<sub>IMP</sub>, (*но, а, да*) + V<sub>IMP</sub> необходимость реализовать облигатив может возникнуть у любого из участников речевого акта, следовательно подлежащее может соотноситься с 1 л. ед. ч. (8); 2 л. ед. ч. (9, 10); 3 л. ед. ч. (11); 2 л. мн. ч. (12); в некоторых случаях оно выражено эксплицитно (8, 11):

(8) *Если все носят такое платье, так я **хоть умри, а надевай.***

(9) *Вызвал он главного сыщика. - **Хоть умри,** - говорит ему, - а **найди.***

(10) *Выручай, Зинаида, две баночки икры **хоть лопни,** но **достань.***

(11) *Особыми привилегиями в снабжении сейчас пользуются, например, предприятия Минстройдор-маши: они могут потребовать все, что душе угодно, а Госснаб, - **хоть умри,** но **представь** требуемое.*

(12) ***Хоть умрите,** но через месяц **дайте** мне хотя бы тысячу зелёных кактусов!*

Подводя итог, следует отметить, что императивные глагольные формы в непрямом употреблении приобретают новые прагматические функции, а их использование в качестве маркера долженствования усиливает эмоциональность иллокутивного речевого акта. В рассмотренной фраземе *хоть* + V<sub>IMP</sub>, (*но, а, да*) + V<sub>IMP</sub> квазиимператив А1 выступает сильным облигативом, денотируя действие, которое должно быть реализовано любой ценой (квазиимператив А2) и в котором каузируемым может выступать как третье лицо, так и сам говорящий.

Модель фраземы данного типа, свойственная разговорной речи и встречающаяся в художественной литературе, представляет особый интерес при изучении русского языка на продвинутом этапе в условиях отсутствия языковой среды. Декодирование значения рассмотренной коммуникативной

единицы поможет инофонам понять её специфику и научиться самостоятельно конструировать высказывание с экспрессивно выраженной модальностью.

### Литература

1. *Апресян В.Ю.* Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке, М.: Языки славянской культуры, 2015.
2. *Величко А.В.* Предложения фразеологизированной структуры как языковой и коммуникативный феномен // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015 № 4.
3. *Добрушина Н.Р.* Императив. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru>). На правах рукописи, М. 2014.
4. *Кузнецова Ю.Л.* Уступительные квазиимперативные конструкции в русском языке // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы, 2007.
5. *Кузнецова Ю.Л.* Квазиимператив долженствования, Acta Linguistica Petropolitana, Труды Института Лингвистических исследований, Том 10, Часть 2, Русский язык: грамматика конструкций и лексико-семантические подходы, Ред. тома С.С. Сай, М.А. Овсянникова, С.А. Оскольская, Санкт-Петербург: Наука, 2014.
6. *Прозорова Е.В.* Хоть плачь, или анализ значения конструкции 'хоть + императив' // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы, 2007.
7. *Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива: русский императив, 2-е изд., М.: Editorial URSS, 2001 (1-е изд. - Ленинград 1986).
8. *Bybee J., Perkins R., Pagliuca W.* The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World. Chicago - London: The University of Chicago Press, 1994.
9. *Mel'čuk I.A.* Phrasemes in language and phraseology in linguistics/ I.A.Mel'čuk // Idioms: Structural and psychological perspectives/ M. Everaert [et al] (eds.). — Hillsdale (NJ), 1995.
10. *Palmer F.R.* Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

**В.М. Шаклеин**

*(Российский университет дружбы народов, Россия)*

**О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ИЗУЧЕНИЯ  
И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
ИНОСТРАНЦАМ В РАЗНЫХ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ**

Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного в зависимости от наличия или отсутствия естественной языковой среды.

**Ключевые слова:** лингвокультурная среда, близкородственная среда, неродственная среда, русский язык как иностранный.

В словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина под средой обучения подразумеваются условия, в которых протекает обучение. Для изучающих иностранные языки, в том числе русский как иностранный, большое значение имеет то, где протекает учебный процесс, - в родной или иноязычной языковой среде [Азимов, Щукин 1999].

Общим местом работ по методике преподавания РКИ является мысль о том, что изучение иностранцами любого языка, в том числе и русского, в среде носителей языка является благоприятным фактором как для овладения этим языком, так и для формирования социокультурной компетенции [Акишина, Каган 2004; Вишняков 2005; Капитонова, Московкин, Щукин 2008]. Собственно лингвокультурологический подход в преподавании РКИ подразумевает ориентацию на этноязыковую среду группы обучения [Маслова 2001].

Таким образом, изучение русского языка иностранным учащимся и соответственно, его преподавание может проходить в разных лингвокультурных средах.

1) В условиях языковой среды. Эта среда считается наиболее благоприятной для усвоения языка. Тем не менее, следует учитывать факторы, которые могут оказывать влияние на учебный процесс в целом и на изучение русского языка в частности (природная, социальная, культурная, языковая,

речевая и т.д. субсреды). Наличие большого контингента студентов из одной страны может привести к тому, что изучение иностранного языка проходит в условиях частичной (неполной) языковой среды. Кроме того, следует принимать во внимание не только влияние фактора родного языка учащегося, но и влияние национальной системы образования, традиций обучения.

2) В условиях отсутствия языковой среды.

К числу трудностей обучения РКИ в неродной языковой среде принято относить сложность протекания процессов лингво- и социокультурной адаптации, связанных с приспособлением студентов к новым условиям обучения. В этой связи обычно говорят о физиологической, природной, социально-психологической и академической адаптации. С точки зрения типологической адаптации существенное значение имеет академическая адаптация, связанная в том числе с переходом учащегося в педагогическую систему более высокого уровня (от школы, гимназии, лицея к университетскому образованию). Подобного рода адаптацию, как правило, проходит каждый студент любого вуза. По мнению А.И. Сурыгина, социокультурный тип адаптации вторичен по отношению к академическому.

В последние годы проявился интерес исследователей к проблематике среды обучения в связи с развитием систем дистанционного обучения РКИ, которые приобретают всю большую популярность в международном образовательном пространстве. Здесь, на наш взгляд, следует исходить из того, что дистанционное образование, особенно в обучении иностранному языку, не способно заменить непосредственное общение студента с преподавателем, лингвокультурную среду традиционного вуза и, тем более, живую среду изучаемого языка. В этом случае проблема интерпретируется как отсутствие языковой среды. Предлагаемое решение, по своей сути, следует в русле лингвострановедческого, лингвокультурологического

подхода в изучении и преподавании русского языка в иностранной аудитории.

С другой стороны, отказываться от идеи дистанционного образования, изучения иностранного языка при помощи интернет-программ также нельзя. Следует помнить о том, что разные категории учащихся имеют неодинаковые возможности, например: разная степень материального обеспечения, ограничение возможностей передвижения и т.д.

- В условиях близкородственной языковой среды. Сюда можно отнести группу восточнославянских языков, где наблюдается в той или иной степени использование русского языка; группу западнославянских и южнославянских языков. Изучение и преподавание русского языка в такой языковой среде отличается от его изучения и преподавания в условиях полного отсутствия языковой среды.

- В условиях неродственной языковой среды. Такая среда может быть также различной. Изучение и преподавание русского языка различается в среде германских, романских языков, языков, принадлежащие к другим языковым семьям, языков, значительно отличающихся не только по строению, но и системе письма.

Помимо влияния языковой среды, необходимо также принимать во внимание языковую личность иностранного учащегося, его принадлежность не только к интроверсии или экстраверсии, но и принадлежность к разным типам культур. Необходим учет особенностей преподавания иностранных языков, конкретно русского языка в национальной системе образования, в которой осуществляет свою профессиональную деятельность преподаватель-русист. Необходимо выявление общих и отличительных черт, выработка конкретных методических рекомендаций. Необходимы программы, направленные на создание приближенных к действительности языковой и культурной среды обучения, которые, в свою очередь, должны мотивировать учащихся к изучению русского языка. Использование обучающих интернет-программ

должно в той или иной степени дополнять образовательный процесс. Языковая и культурная среда обучения РКИ выступает в качестве одного из основных факторов успеха такого обучения.

### **Литература**

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004.
3. *Вишняков С.А.* Русский язык как иностранный. М.: Флинта, 2005.
4. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2008.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
6. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Златоуст, 2000.

**Т.Т. Черкашина**

*(Российский государственный университет им.  
А.Н.Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство))*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СКАЗКИ НА УРОКАХ РКИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье обсуждается проблема выбора современной художественной сказки в качестве аутентичного текста, призванного не только сформировать коммуникативную компетентность, но и вызвать эмоционально-интеллектуальный отклик в душе иностранного учащегося.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоционально-интеллектуальный потенциал, аутентичный текст.

Все коммуникативное пространство пронизано самыми разнообразными эмоциями. Как считает Б.И. Додонов, эмоции – это «единое сложное образование психической сферы человека, обуславливающее активное поведение индивида,

стремление к цели, преодоление жизненных ситуаций» [Додонов, 1978]. Чтение как один из видов продуктивной речевой деятельности (РД) является особым психологическим процессом, поскольку предметом восприятия при прочтении художественного произведения является не языковая форма, а его содержание, которое с помощью этой формы выражается.

Одной из первостепенных задач при отборе художественных текстов для работы в иноязычной аудитории становится не только его лексико-грамматическая адаптивность, но и гарантированная читательская заинтересованность, читательский интерес, а также достаточная коммуникативная компетентность, необходимая для понимания текста без обращения к словарям.

Прочтение художественных текстов, по сути, эмоционально заряжено самыми разнообразными эмоциональными переживаниями: а) сочувствие, б) сопереживание, в) неприятие поведения героя, г) побуждение к действию и т.п. Так, Д. Гоулман называл эмоции «мгновенными программами действия» [Гоулман 2013]. В лингводидактике «программами мгновенного действия» являются развитие умений и навыков иностранных учащихся в письме и говорении. Работа с художественным текстом способствует расширению лексического запаса, усвоению грамматических моделей в речевом «портфеле» иностранного учащегося.

Выбор в качестве текста для чтения современной сказки, к примеру, текстов Ф.Д. Кривина «Софа Дивановна» и «Петух-массовик»; Е.В. Клюев «Одноразовый стаканчик» и др. – обусловлен их глубокой философичностью текстов, поскольку главными действующими лицами в них выступают неодушевленные предметы. Каждая из названных сказок диктует преподавателю-русисту методику работы над текстом: один текст целесообразнее рассматривать с языковой точки зрения, другой – со стилистической, третий – со смысловой и т.д. Считаем, что логика предъявления текстов современных

сказок, учитывая их глубокую метафоричность, должна вывести учащихся на социокультурные обобщения, поскольку некоторые сказки Ф.Д. Кривина обнаруживают интертекстуальную связь с повестью М.А. Булгакова «Собачье сердце», другие – с басней И.А. Крылова «Стрекоза и муравей» и др.

С целью повышения интереса учащихся к прочтению сказок предлагаем на каждом этапе работы с текстом сказки такой комплекс лексико-грамматических заданий, которые будут способствовать развитию читательской догадки, к примеру: а) сказка предъясняется без названия, что позволяет преподавателю «скрыть» авторскую интенцию; б) семантизация некоторых слов потребует обращения к одноязычному словарю; в) самостоятельная работа с фразеологическим словарем и др.

Таким образом, обращение лингводидактов к современной, глубоко метафоричной сказке как к двойственному по своей природе тексту позволяет приобщить иностранных учащихся к объекту культуры, развить их коммуникативную, социокультурную компетентность, воспитать нравственно зрелую личность.

Эмпатия в обучении чтению, на наш взгляд, выступает в качестве способа развития искреннего, неподдельного интереса к героям художественной сказки, к ее субъективной реальности [Черкашина 2017]. Эстетический потенциал художественного текста способен обеспечить интеллектуально-эмоциональное наполнение учебного процесса, организованного с учетом формирования эмоционально-интеллектуального опыта учащихся. Работа с текстом современной художественной сказки позволит преподавателю РКИ вызвать эмоциональный отклик в душе иностранного учащегося.

#### **Литература**

1. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
2. *Гоулман Л.* Эмоциональный интеллект. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2013. 544 с.

3. Черкашина Т.Т. Язык деловых межкультурных коммуникаций. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017.367 с.

**О.В. Кобзева**

*(Высшая школа переводчиков в Пизе, Италия)*

### **НАРУШЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ НОРМ ПРИ ПЕРЕВОДЕ**

Статья посвящена проблеме нарушения норм литературного языка со стороны итальянских студентов в процессе выполнения наиболее сложного вида речевой деятельности – перевода. Предметом настоящего исследования являются речевые ошибки студентов Высшей школы перевода, а также начинающих переводчиков. Низкое качество перевода технических текстов и большое количество ошибок в современных переводах обусловило цель настоящей работы – привлечь внимание учёных к данной проблеме, обобщить практику перевода и выработать рекомендации по недопущению переводческих ошибок.

**Ключевые слова:** буквализм, итальянский язык, калькирование, межъязыковая интерференция, перевод, переводческие ошибки, русский язык как иностранный.

В рамках настоящей статьи будут рассмотрены нарушения нормы на следующих уровнях: морфологическом, лексическом, синтаксическом. Представлены также нарушения на уровне стилистики.

#### 1. Нарушения морфологических норм

##### 1.1. Имя существительное

Примеры нарушений в употреблении числа имён существительных: È possibile avere tutte le informazioni necessarie. → \*Вы можете получить **все необходимые информации** (вместо правильного «**всю необходимую информацию**»); Istituzioni di istruzione superiore dovranno sviluppare politiche per riconoscere l'apprendimento non formale o informale. → \*Образовательные организации высшего образования должны разработать **политики** в сфере признания неформального или

информального обучения. Причина нарушения – грамматический перенос. По нормам русского языка, в отношении слова *политика*, как абстрактного понятия, включающего в себя деятельность властных органов, использование множественного числа создает искусственность высказывания. Можно компенсировать множественное число путем добавления: направления в политике, или лексической замены: стратегии, подходы, меры.

### 1.2. Имя прилагательное

а) Употребление полной формы прилагательного вместо краткой: *I russi sono noti per la loro ospitalità.* → \*Русские **известные** своей гостеприимностью. (вместо правильного «**известны**»), употребление краткой формы прилагательного вместо полной: *L'acqua del lago Baikal è fredda.* → Вода в озере Байкал **холодна**.

б) Смешение простой и сложной формы превосходной степени: *Il lago Baikal è la riserva più grande del mondo dell'acqua dolce.* → \* Озеро Байкал – **самый крупнейший** источник пресной воды. Причина нарушений: недостаточно практических навыков употребления прилагательных. Данное нарушение имеет постоянный характер у студентов первого года обучения (уровень языковой компетенции B1).

### 1.3. Глагол

Неправильное употребление глаголов НСВ (несовершенного вида) и СВ (совершенного вида): *Le persone si preparano per l'evento in anticipo.* → \*Люди **приготовятся** к этому событию заранее. (вместо правильного «**готовятся**»); *In Russia, sono molto affezionati a fare regali.* → \*В России очень любят **подарить** подарки (вместо правильного «**дарить**», так как *любят* указывает на регулярность действия); *Per numerosi anni i partecipanti alle fiere di Mosca hanno alloggiato in questo hotel.* → \*В течение многих лет участники выставок и фестивалей **остановились** в этой гостинице (вместо правильного «**останавливались**», так как *в течение многих лет* указывает на регулярность действия).

Причина нарушений – отсутствие вида глагола как грамматической категории в итальянском языке порождает непонимание в особенностях употребления русского вида глагола. Студенты владеют теоретическими знаниями, но им не всегда удается применять их на практике. Нарушение имеет постоянный характер у студентов первого (уровень языковой компетенции B1), второго года обучения (уровень языковой компетенции B2) и иногда третьего (уровень языковой компетенции B2-C1).

Решение: развивать практические навыки в употреблении вида глагола путем представления различных вариантов перевода, где четко прослеживается разница в значении и употреблении. Можно привести похожие конструкции в итальянском языке с использованием грамматической категории времени и эмфатических конструкций.

## 2. Нарушения лексических норм

### 2.1. Случаи допустимого калькирования

В соответствии с п.6 Федерального закона от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» при использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка, за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке.

Таким образом, закон не запрещает заимствований в тех случаях, когда в русском языке отсутствуют аналоги того или иного термина. Мы же, в частности, определяем, что калькирование (или копирование путем буквального перевода) является единственно возможным приемом при переводе некоторых юридических и медицинских терминов (Delega di poteri → **Делегирование** полномочий<sup>2</sup>; La presunzione di innocenza → **Презумпция** невиновности. Elettorato → **электорат**; Presidente del Consiglio sceglie i ministri e **coordina** la loro

<sup>2</sup> См. <http://zefiruss.ru/enciklopedicheskiy-slovar-konstitucionnogo-prava-norma-2000>

attività. → Председатель Совета выбирает Министров и **координирует** их деятельность; L'effetto dell'allergene sull'organismo precedentemente da esso **sensibilizzato**. → Воздействие аллергена на ранее сенсибилизированный этим аллергеном организм; Malattia autoimmune. → **Аутоиммунное** заболевание<sup>3</sup>; La forma ricorrente della patologia nella fase **terminale** può indurre la necessità di un trapianto d'organo. → Хроническая форма заболевания в **терминальной** стадии может привести к необходимости пересадки органа).

## 2.2. Случай спорного калькирования

Под случаями спорного калькирования понимается использование буквального перевода (копирования) слов и выражений, при наличии в русском языке их прямых эквивалентов. Опасность такого приема перевода приводит к засорению русского языка, путем внесения в него неестественных высказываний (La causa delle malattie è l'insufficienza di uno o un altro fermento **responsabile** della sintesi di aminoacidi. → Причина заболеваний – недостаточность того или иного фермента, **ответственного** за синтез аминокислот; Ci sono diversi gas serra responsabili di un più intenso riscaldamento dell'atmosfera: questi sono prodotti dagli esseri umani. → Существует различные парниковые газы, **ответственные** за интенсивное потепление: они производятся людьми).

Словарь С.И. Ожегова определяет прилагательное *ответственный* как: 1. Обладающий достаточными правами и обязанностями для того, чтобы дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за ошибки, плохой ход дела и т.п. *Человек, о. за сохранение порядка. О. работник* 2. Существенной важный, очень серьезный. *О момент.*

*Ответственный* по словарю Ожегова не содержит такого толкования слова как в представленных переводах, поэтому предлагаем перефразировать: La forma ricorrente della patologia è spesso **responsabile** di alterazioni infiammatorie significative a carico del sistema escretore. → **Из-за этой формы**

---

<sup>3</sup> См. <http://immuninfo.ru/immunologiya/autoimmunnye-zabolevaniya/>

**заболевания** часто происходят значительные воспалительные изменения в мочевыделительной системе; Ci sono diversi gas serra **responsabili** di un più intenso riscaldamento dell'atmosfera: questi sono prodotti dagli esseri umani. → Существует различные парниковые газы, **из-за которых / по причине которых** происходит интенсивное потепление: они производятся людьми; Il presidente del Consiglio è il capo del governo ed è **responsabile** delle attività del governo. → Председатель Совета Министров является главой Правительства и **является ответственным** за деятельность Правительства.

Перефразируем, используя составное сказуемое: Председатель Совета Министров является главой правительства и **несёт ответственность** за деятельность Правительства; **Contratto** (trattato) internazionale → Международный **контракт**.

В соответствии с п. «а» ст. 2 Федерального закона «О международных договорах Российской Федерации» от 15.07.1995 № 101-ФЗ (ред. От 12.03.2014) **международный договор**<sup>4</sup> Российской Федерации означает международное соглашение, заключенное Российской Федерацией с иностранным государством (или государствами), с международной организацией либо с иным образованием, обладающим правом заключать международные договоры (далее - иное образование), в письменной форме и регулируемое международным правом, независимо от того, содержится такое соглашение в одном документе или в нескольких связанных между собой документах, а также независимо от его конкретного наименования (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 318-ФЗ).<sup>5</sup>

**В тексте закона отсутствует термин «контракт».**

Некоторые учебники по русскому языку как иностранному предлагают, тем не менее, использовать термин **кон-**

---

<sup>4</sup> Выделено автором.

<sup>5</sup> См. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7258/e0c61dc117db4ca4095114702c154e655ff5312d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7258/e0c61dc117db4ca4095114702c154e655ff5312d/)

**тракт** («термин контракт обычно применяется для внешне-экономических договора, т.е. для договоров с нерезидентами»<sup>6</sup>), а не **договор**, смешивая, таким образом, эти два понятия.

Хотим обратить внимание на то, что термин **контракт** как разновидность соглашения двух и более лиц, согласно Гражданскому кодексу, употребляется только в случае, если стороной в договоре (заказчиком) выступает **государственный или муниципальный орган**. (ст. 528 Гражданского кодекса Российской Федерации). Используя в переводе термин «контракт», а не «договор», по нашему мнению, переводчик значительно искажает коммуникацию. Термин «контракт» вызывает у получателя перевода положительные ассоциации, так как средства по такому контракту – бюджетные, что гарантирует исполнение обязательств. Между тем такое понимание не соответствует действительности: контрагент по сделке частный хозяйствующий субъект, и средства тоже частные, не государственные.

### 2.3. Случаи недопустимого калькирования

В следующих примерах применение калькирования как переводческого приёма невозможно, поскольку такой перевод несёт в себе коммуникативно значимые ошибки и искажает смысл текста оригинала: I residenti locali il Baikal lo chiamano il mare. → \*Местные **резиденты** называют Байкал морем.

В соответствии с подп. «а», п.6 ст.1 Федерального закона от 10.12.2003 № 173-ФЗ (в ред. От 18.07.2017) «О валютном регулировании и валютном контроле»,<sup>7</sup>**резиденты – физические лица, являющиеся гражданами Российской Федерации**, за исключением граждан Российской Федерации, постоянно проживающих в иностранном государстве не менее одного года, в том числе имеющих выданный уполномоченным

---

<sup>6</sup> Романов С.В. Русский язык для делового общения: Пособие для изучающих русский язык как иностранный. С.54

<sup>7</sup> См. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_45458/08fc56bd86e19a3adf05254e1449e3ae4694df32/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_45458/08fc56bd86e19a3adf05254e1449e3ae4694df32/)

государственным органом соответствующего иностранного государства вид на жительство, либо временно пребывающих в иностранном государстве не менее одного года на основании рабочей визы или учебной визы со сроком действия не менее одного года или на основании совокупности таких виз с общим сроком действия не менее одного года. (в ред. Федерального закона от 06.12.2011 N 406-ФЗ)

Статья 207 Налогового кодекса РФ устанавливает, что налогоплательщиком налога на доходы физических лиц признаются физические лица, являющиеся **налоговыми резидентами** Российской Федерации.

Налоговый резидент – физическое лицо, фактически находящееся в Российской Федерации не менее 183 календарных дней в течение 12 следующих подряд месяцев.<sup>8</sup>

I climatologi sono sicuri che il mondo si sta riscaldando. E quasi certi che la causa di questo è dato dalle emissioni antropiche di gas a effetto serra. → \*Климатологи уверены, что Земля нагревается. И почти уверены, что причиной этого являются антропогенные эмиссии парниковых газов.

Согласно определению, которое предлагает Энциклопедический словарь экономики и права 2005, слово *эмиссия* в русском языке имеет совсем другое значение: 1) выпуск в обращение денежных знаков во всех формах, акций, сертификатов, облигаций и других государственных ценных бумаг; ведет к увеличению денежной массы в обороте. 2) любой вид ценных бумаг компании или процесс выпуска в обращение таких бумаг.<sup>9</sup>

Senza che l'incidente si verifici, si sviluppa un attacco di panico. → \***Без того, чтобы** авария произошла, у пациента развивается приступ паники.

---

<sup>8</sup> Налоговый кодекс Российской Федерации часть 2 от 05.08.2000 № 117-ФЗ

<sup>9</sup> См. <http://enc-dic.com/economic/JEmissija-17434.html>

Словарь Ожегова предлагает следующие варианты употребления предлога *без*: 1. Указывает на неимение, недостаток, отсутствие кого-чего-н. Б. денег. Б. потерь. Оставить письмо б. ответа, Б. четверти час. Б. сомнения (несомненно). 2. В отсутствие кого-н. Б. нас не начинать. **Не без** чего – с (но с меньшей степенью утверждения). Не без интереса.

В приведённом определении отсутствует сочетание «без того чтобы». Кроме того, такой перевод представляет собой неестественное, искусственное сочетание для русского получателя и вследствие этого отпадает.

Предлагаем вариант перевода: Авария ещё не произошла, а у пациента уже развивается приступ паники.

Решение: больше читать по-русски. Прежде чем переводить текст, прочитайте похожие тексты на русском языке.

#### 2.4. Смешение паронимов

**Экономический – экономичный:** L'estrazione del carbone a cielo aperto è il più **economico**. → \*Открытая добыча угля в России самая **экономическая** (вместо правильного «самая **экономичная** (дешёвая)»).

**Федеральный – федеративный:** L'Italia è una repubblica parlamentare non **federale**. → \* Италия – это парламентская республика, не **федеральная** (вместо правильного «**федеративная**», поскольку это форма государственного устройства).

**Драматический – драматичный:** Il fenomeno delle grandi migrazioni internazionali costituisce una delle più **drammatiche** e complesse questioni del nostro tempo. → Феномен большой международной миграции представляет собой одну из самых **драматических** и сложных задач нашего времени (вместо правильного «**драматичных**»).

#### 3. Нарушения синтаксических норм

3.1. Нарушения при переводе конструкций в творительном падеже при актуальном членении в случае, если порядок слов обратный: Uno dei simboli della festa di Capodanno è l'abete decorato. → \*Один из символов праздника является **новогодней ёлкой** (вместо правильного «**одним** из символов

праздника является **новогодняя ёлка**»); L'obiettivo della conferenza è stato l'approvazione dell'accordo internazionale sulla riduzione delle emissioni dei gas a effetto serra. → \*Цель конференции была **одобрением** международного договора по уменьшению выбросов парниковых газов (вместо правильного «целью конференции было **одобрение** международного договора по уменьшению выбросов парниковых газов»).

Причина нарушений: неумение вычленить тему и рему, а также межъязыковые интерференции.

Примечание: нарушение имеет постоянный характер у студентов первого и второго года обучения.

#### **Нормативные правовые акты**

Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»

Федеральный закон от 10.12.2003 № 173-ФЗ (в ред. От 18.07.2017) «О валютном регулировании и валютном контроле»

Федеральный закон «О международных договорах Российской Федерации» от 15.07.1995 № 101-ФЗ (в ред. от 12.03.2014)

Гражданский кодекс Российской Федерации часть 1 от 30.11.1994 № 51-ФЗ  
Гражданский кодекс Российской Федерации часть 2 от 26 января 1996 года № 14-ФЗ

Налоговый кодекс Российской Федерации часть 2 от 05.08.2000 № 117-ФЗ

Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (в ред.от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ.в силу с 01.09.2017)

#### **Литература**

1. *Розенталь Д.Э.* Русский язык. Справочник-практикум: Управление в русском языке. Практическая стилистика. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. – 752 с.

2. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: Ок 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. Проф. Л.И. Скворцова. -28-е изд, перераб. - М.: Мир и Образование, 2016. С.1376

3. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / М.Б. Будильцева, н.С. Новикова, и.А.Пугачёв, Л.К.Серова. – М.: Русский язык . Курсы, 2012.-232 с.

4. *Пеэтер Тороп* Тотальный перевод, Изд-во Тартуского университета / Tartu University Press, 1995, с.220
5. *Olga Kobzeva*, Учимся переводить на русский (B2-C1) Публицистический стиль *Impariamo a tradurre in russo. Stile giornalistico*. Pisa, Arnus – Edizioni il Campano, 2016, - 137 p.
6. Большой экономический словарь / Под ред. А.Б. Борисова, Изд-во Книжный мир, М., 2006
7. Большая медицинская энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2006
8. *Романов С.В.* Русский язык для делового общения: Пособие для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. -264 с.
9. *Vladimir Kovalev* Dizionario russo-italiano ilKovalev / Zanichelli, quarta edizione, 2013 p.2496
10. Словарь сочетаемости слов русского языка/ Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, М.: Русский язык, 1983.
11. Большой юридический словарь, А.Б.Борисов, М.: Книжный мир, 2010, с.848.
12. Большой юридический словарь. – М.: Инфра, А.Я.Сухарев, В.Е.Крутских, А.Я. Сухарева, 2003.
13. *Лысакова И.П.* Практическая стилистика русского языка. Для учащихся с неродным русским языком. – М.: Русский язык. Курсы, 2007г. - 168 с.
14. *Розенталь Д.Э.* Универсальный справочник по русскому языку. Орфография.
15. *Солганик Г.Я.* Стилистика и культура речи русского языка : учебное пособие для студ.учреждений высш.проф.образования / Г.Я. Солганик, Т.С. Дроняева. – 6-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
16. *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр.языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416.с. – (Студенческая библиотека)
17. *Olga Kobzeva*, *Impariamo a tradurre in russo (B1)*. Pisa, Arnus – Edizioni il Campano, 2016, - 144 p.

**А.А. Хустенко**

*(Университет г. Катания, Италия)*

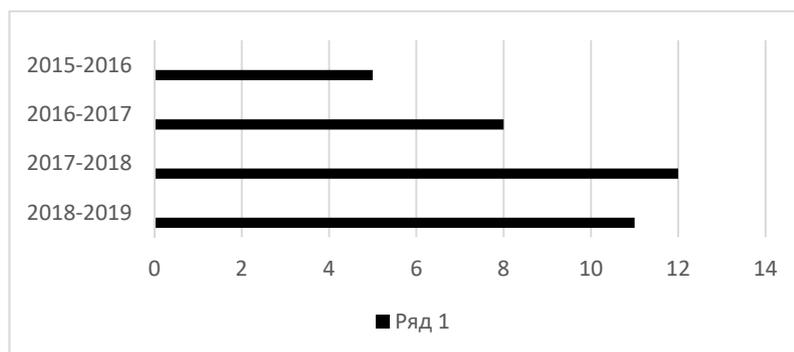
### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ СТУДЕНТАМ-ИТАЛОФОНАМ НА СИЦИЛИИ**

В процессе обширной практики преподавания русского языка итальянским студентам были выявлены основные трудности и потенциальные «подводные камни», связанные с интерференцией родного языка и ведущие к типичным ошибкам в процессе обучения. Целью обучения русскому языку является коммуникация, и навыки анализа, предугадывания и предупреждения возможных ошибок является залогом успеха в формировании языковой компетенции.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, итальянский язык, интерференции родного языка, типичные ошибки, виды речевой деятельности.

Русский язык как второй или третий иностранный на Сицилии преподаётся в университетах Катании, Палермо и Мессины в рамках трехгодичного бакалавриата. В университете Катании, в отличие от других университетов Сицилии, русский язык преподается уже четвертый год на первом курсе магистратуры, и количество желающих продолжить обучение каждый год растет.

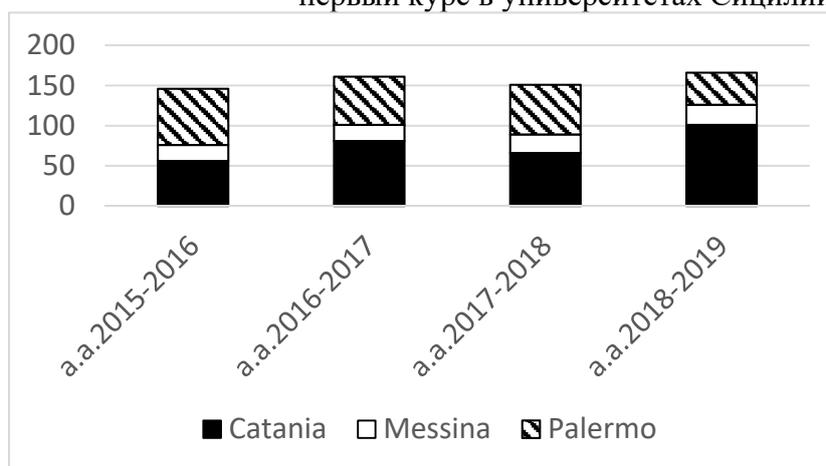
**Рисунок 1.** Количество студентов в магистратуре Катании



Как показывает статистика университетов, с каждым годом увеличивается число студентов, выбирающих русский

язык как иностранный. На рисунке 2 представлено количество студентов, поступающих на первый курс в трех университетах Сицилии.

**Рисунок 2.** Количество студентов, поступающих на первый курс в университетах Сицилии.



Все чаще выбирают русский язык в некоторых лицеях в качестве спецкурса, финансируемого за счет фондов Европейского Союза, а также в частных школах. Все возрастающий интерес к русскому языку можно объяснить экономическими и политическими факторами, а также специфическими для Сицилии: рост потока русскоговорящих туристов, причём в сегменте «luxury-туризма», покупка недвижимости на Сицилии гражданами России, а также своеобразная мода среди молодёжи, которая на этот раз коснулась русского языка.

В настоящей статье рассмотрим основные трудности, с которыми сталкиваются студенты-италофоны в образовательных учреждениях на Сицилии, приступая к изучению русского языка. Данные получены как в результате многолетнего наблюдения и последовательного сбора материала, так и на основании проведенного анкетирования среди студентов последнего года обучения и студентов-магистрантов Катанского

Государственного университета. Общее количество опрошенных составляет около 60 человек, в соответствии с Европейским пакетом требований к языковым компетенциям уровень указанной группы учащихся варьируется между В1 и В2.

#### Фонетика

Самым первым препятствием, если не основным, на пути изучения русского языка для студента-италофона становится кириллица, а именно другая, чуждая графическая система. И если студент не искушен в изучении таких языков, как греческий или латинский, то препятствие становится весьма существенным и сказывается негативным образом на мотивации студента. Проблема вызывает также необходимость транслитерации имен собственных и топонимов. В большинстве учебных пособий по РКИ, несмотря на установку на национально-ориентированный подход в преподавании фонетики, заявленные принципы не всегда находят свою практическую реализацию. В процессе формирования артикуляционной базы не учитываются типологические особенности родного языка, ограничиваясь лишь краткими пояснениями на итальянском языке особенностей произношения тех или иных русских звуков и основных фонетических принципов. Авторы придерживаются строго национально-ориентированного подхода, который определяет отбор, объем и порядок подачи материала, выбор оппозиций. В дидактических целях вслед за Щукиным А.Н., руководствуясь общеметодическим принципом наглядности, всю артикуляционную систему условно можно представить в рамках трех основных групп: 1) звуки, совпадающие по звучанию и графически; 2) звуки, совпадающие со звуками родного языка студентов, но графически отличные; 3) звуки, частично совпадающие со звуками родного языка студентов, но графически отличные; 4) группа звуков, полностью отсутствующая в родном языке студентов, но имеющаяся в других европейских языках; 5) особые звуки, присущие фонетической системе только русского языка.

Главной особенностью обучения звукам, совпадающим графически с другими звуками в родном языке, является тот факт, что у студентов-италофонов уже есть требуемая артикуляционная база, и предлагаемые к усвоению звуки уже представлены в итальянском языке и не вызывают трудности. Основной задачей преподавателя в работе над указанной группой является предупреждение интерференции, вызванной совпадением с графикой родного языка. Под интерференцией (от лат. *Inter* — между собой, взаимно и *ferio* — касаюсь, ударяю) здесь и далее понимается – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [Ярцева, 197]. Интерференция графических систем приводит к возникновению типичных ошибок: Б/В, Р/Р, И/Н, У/У, Н/Н.

- Звук [л] существует в итальянском языке, но он качественно отличается от русского, поскольку его произношение значительно мягче [л] и тверже [л’], поэтому звуки представленной группы – **звуки, частично совпадающие со звуками родного языка студентов**, что требует особого внимания при объяснении артикуляционных особенностей и дополнительной тренировки.

- Трудность вызывает **особая группа звуков, полностью отсутствующих в родном языке студентов, но имеющих в других европейских языках**. Нюансы произношения звуков из этой группы можно объяснить с помощью: а) сочетаний звуков, существующих в языке или диалекте. Например, к русскому звуку [ш] приближается SCI – *sciare, sci*; к русскому [щ’] приближается сочетание SCIU – *asciugamano, sciupare*; б) примеров из других языков. Например, французская J, хотя и звучит мягче, но приближается по звучанию к русскому звуку [ж] – *bonjour*. Звук [x] чужд итальянской фонетической системе, даже в заимствованных единицах этот звук не произносится совсем: *Halloween* /'allouwin/

о /'alluin/ и вызывает большие трудности, целесообразно объяснить сочетанием звуков в немецком – *Bach*.

- Основные трудности вызывают **звуки, присущие фонетической системе только русского языка**. Студенты должны не только усвоить правильное написание буквы, но и сталкиваются с артикуляционными трудностями, например, звук [ы], произношение йотированных гласных звуков в составе слога: тётя, дядя как [tj'otja], [d'jad'ja];

- Трудности, связанные с характерными особенностями русского ударения: подвижностью и силой. И если первая характеристика преодолима с помощью заучивания новой лексики с расстановкой ударения в нужной позиции, вторая – долгое время остается серьёзным препятствием на пути приобретения фонетико-интонационной компетенции.

- Следующая трудность связана с группой устойчивых звуковых соответствий в русском и итальянском языках, которые не всегда очевидны для студентов и при транслитерации приводят к многочисленным ошибкам. Учебные пособия для италофонов должны содержать группу упражнений ориентированных на отработку устойчивых звуковых соответствий в русском и итальянском языках.

«Обучение фонетике на начальном этапе не сводится к сопоставлению 33 букв русского алфавита и 42 фонем русского языка. Лингвистическая компетенция учащихся в области фонетики служит практическим задачам овладения навыками речевой деятельности» [Просвирнина, 49]. Главным ориентиром в рамках фонетического курса должен быть принцип коммуникативности. В процессе представления материала и разработки тренировочных упражнений необходимо воздействовать на различные каналы восприятия: слуховые, визуальные. Предлагаемый материал должен быть: а) аутентичным б) представлять коммуникативную ценность в) быть интересным и актуальным г) подаваться концентрированными от простого – к сложному. «Слова, используемые в фонетических тренингах, должны соответствовать необходимому для данного уровня

лексическому и интенциональному минимуму» [Просвирнина, 49].

### **Грамматика и лексика**

«Наша грамматика, узаконивающая нефиксированный порядок слов в предложении, позволяет, например, понимать знаменитую формулу «бытие определяет сознание» как туда, так и обратно. В большой степени благодаря этому чудесному качеству языка мы имеем такие замечательные поэзию и прозу и такую жизнь, какую мы имеем» [Рубенштейн, 17].

Приведем результаты проведенного опроса, в котором сами учащиеся составили следующий рейтинг наиболее сложных для усвоения грамматических тем: 1. Глаголы движения; 2. Глагольная сочетаемость; 3. Падежи: р.п. мн.число; 4. Значение приставочных глаголов; 5. НСВ и СВ глаголов.

На данный момент развития компаративной лингвистики в изучении двух языковых систем – русского и итальянского, включая проблемы перевода, были достигнуты значительные результаты. В связи с чем необходимо упомянуть исследования следующих ученых: Р.А. Говорухо, И. Кукушкина, Ю.А. Рылов, Н. Стоянова, Н.Чеховская, Л.А. Шаповалова, V. Begnini, J.Dobrovolskaja, E. Cadorin, M.C. Gatti, E. Fava, F. Fici, P. Cota Ramusino, B. Osimo, S. Signorini, M. Perotto. Наталья Стоянова в статье "Struttura del discorso negli apprendimenti italo-foni di russo: analisi testuale comparata russo-italiano" подробно анализирует особенности дискурса в свете когнитивных процессов при обучении итальянских учащихся русскому языку и доказывает существование неких устойчивых и присущих определенному, в данном случае итальянскому языку, устойчивых моделей – «паттернов», которые приводят к интерференции на уровне дискурса в русском языке. Авторы L.Skomorochova, C. Macagno в работе «Grammatica descrittiva della lingua russa» описывают русский с точки зрения структурных и морфологических особенностей итальянского языка. Тема типичных ошибок итальянских учащихся и основных

трудностей при изучении русского языка подробно рассмотрена Беженарь О.А. в многочисленных статьях, а также в диссертации «Этноориентированная модель обучения русскому языку италиязычных учащихся вне языковой среды», в которой одна из глав посвящена теме: «Трудности, характерные для итальянских учащихся при изучении русского языка». Автор анализирует наиболее типичные ошибки итальянских студентов в русской речи, обусловленных межъязыковой интерференцией; затем проводит сравнительный анализ грамматических систем русского и итальянского языков на уровнях А1-А2. Говоря об итальянских исследованиях, необходимо упомянуть: Maria Chiara Ferro «Sull'utilità della «grammatica esplicita» e della «traduzione didattica» nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoeni adulti». В области прикладной лингвистики, наиболее полным является пособие по грамматике «Grammatica russa» и «Sintassi russa» авторского коллектива: С. Cevese, J. Dobrovolskaja, E. Magnanini, а также сборники системно построенных упражнений по грамматике уровня В1-В2, учитывающих потенциальные ошибки итальянских учащихся, Никитиной Н. В настоящей статье рассмотрим лишь некоторые наиболее частотные грамматические ошибки, вызванные системными различиями в грамматике родного языка и русского.

- Видовая категория, присущая русским глаголам, является очень сложной при изучении и применении в речи для итальянских студентов, поскольку отсутствует в итальянском языке: *Купить/покупать: Вчера я покупал автомобиль.* Избыточное употребление составной формы несовершенного будущего времени с глаголом быть вместо СВ будущего времени характерно для студентов-италофонов.

- Глагольное управление является серьезным препятствием на пути корректного владения языком в силу семантических различий и интерференций с родным языком. Ферро в своей статье рассматривает два примера: В глаголах помогать

и мешать, которые требуют употребления Д.П., студент-италофон рискует допустить ошибку, употребив В.П., следуя нормам родного языка [Ferro 2017, 63].

- Глаголы движения являются, пожалуй, самой сложной для итальянских студентов составляющей русской грамматики, а частичное совпадение семантики итальянских глаголов *andare* и *venire* лишь создаёт интерференцию и приводит к ошибкам. В рамках темы глаголов движения группы *exatъ-ездить, лететь-летать, плыть-плавать*, студенты сталкиваются с дополнительной трудностью, а именно, дополнение со значением транспортного средства: *exatъ на автобусе/ на поезде* и т.д. Ферро отмечает, что типичную для русского языка фразу *Я обычно езжу на работу на машине* можно перевести на итальянский двумя способами: 1) *In genere vado al lavoro in macchina* 2) *In genere vado al lavoro con la macchina*, обе фразы при этом являются правильными, но второй вариант может привести к риску «обратного перевода» с родного языка, при котором предлог *con* соответствует русскому предлогу *с* (в значении *с+кем?*) и потенциально приводит к распространенной ошибке: *Я обычно езжу на работу с машиной*. [Формановская, Красова, 64-65].

- Частичное совпадение родовой системы, а именно существование мужского и женского рода и отсутствие категории среднего рода в итальянском языке вызывает трудности. Эта трудность дает о себе знать в дальнейшем, при изучении множественного числа существительных среднего рода, а затем и прилагательных. Интерференция вызывает совпадение окончаний существительных среднего рода на *-o, -e* в русском языке и существительных на *-o, -e* в итальянском, относящихся к мужскому роду. Например, *mare – море, tavolo – стол*; Несовпадение по роду слов русского языка и родного вызывает дополнительную трудность уже с первых занятий: *дом – casa (жен.род)*.

- Падежная система русского языка. Проблемы с выбором В.П. направления движения и П.П. в значении местонахождения приводят к закономерной ошибке: *Поехать в центре*; Дополнительную трудность составляет выбор правильного предлога В/НА: *на центре Москвы, в Рублевском шоссе, мне нравится жить на высоте*;

- На лексическом уровне можно выделить следующие закономерности: вопросительное *почему* выступает в качестве союза в сложноподчиненном предложении: Напр.: Я не пошел на лекции, *почему* болел.

очень/много

самая/главная: *Тверская улица – самая улица в Москве*;

нельзя - не можно: *Ведь не можно поехать через центр*;

- Трудности, связанные с несовпадением лексической сочетаемости, свойственной русскому языку, с итальянским:

*Большая очередь – lunga coda (длинная очередь)*

*принимать душ- fare la doccia (делать душ)*

*садиться на поезд – prendere il treno (брать поезд)*

*прекрасный человек / una bellissima persona/ una persona simpatica*

*симпатичный человек – carina, bellina*

*долго ехать – ci vuole tanto tempo per arrivare... (необходимо много времени, чтобы доехать...)*

*возможность языковой практики – praticare lingue (практиковать языки)*

*заводить друзей/ подружиться – fare amicizie (делать друзей)*

#### **Фразеологические единицы**

Говоря о трудностях при обучении фразеологическим единицам в рамках курса РКИ, необходимо разграничивать трудности формального характера, связанные с особенностями грамматики: (*На двух шагах. Аптеки Москвы в каждом углу.*), чаще глагольного управления, и трудности содержательного характера, связанные с различной семантикой ФЕ и

различной лексической сочетаемостью слов в русском и итальянском языках. Перед студентами встает и еще одна существенная проблема – перевод ФЕ. В связи с различием сочетаемости слов в русском и итальянском языках, а также для сохранения образности и национально-культурно-маркированных элементов, целесообразно применять приемы целостного преобразования или компенсации [Лингвистические основы теории перевода 2007; 106].

*Кнут и пряник* из выражения *метод кнута и пряника* в итальянском неожиданно находит свое выражение через *палку и морковь* – *usare il bastone e la carota* (*применить/использовать палку и морковь*). Другие примеры: *клин клином выбивает* – *chiodo schiaccia chiodo* (*дословно: гвоздь выбивает гвоздь*), *вилами по воде писано* – *scritto sulla sabbia* (*написано на песке*), *открыты все дороги (перед кем?)* – *porte aperte* (*открыты двери*). Выражение *убить двух зайцев* переводится на итальянский фразеологизмом *prendere due piccioni con una fava*, относящимся, как и русский эквивалент, к тематике охоты. Довольно распространенной в европейских языках является метафора, подсказанная самой природой и построенная на «уникальности» и «редкости» какой-либо разновидности или особи: *белая ворона* становится *белой мухой* в итальянском выражении *mosca bianca*, *зеленой собакой* в испанском *perro verde*, *пятиногой овцой* во французском *setouton à cinq pattes*, *белым вороном* в немецком *weißer Rabe* и *черным лебедем* в английском *black swan*. Очевидная, казалось бы, прозрачность метафоры может порой ввести в заблуждение. Итальянские переводчики в свое время перевели выражение *белая ворона*, употребленное в адрес Б.Н. Ельцина российской прессой девяностых, куда более аристократичным и изысканным – *corvo bianco* – *белый ворон*. Другие примеры соответствий такого типа: *Быть не в своей тарелке* – *Essere come un pesce fuor d'acqua* (*как рыба без воды*); *Ни пуха ни пера* – *In bocca al lupo* (*в пасть к волку!*); *Из огня да в полымя* – *Di male in peggio, dalla*

*padella alla brace (со сковороды да на угли)*. Все перечисленные примеры подтверждают то, что при различном выражении и использовании лексико-грамматических конструкций, не имеющих общих формальных черт в ЯИ и ПЯ, эти фразеологические единицы выражают одинаковые понятия, характеристики, ситуации. Замещение метафоры метафорой в ПЯ представляется наиболее прагматически оправданным решением, позволяющим сохранить экспрессивность, достигнутую через образность, характерную для конкретного языка.

**Проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией и отсутствием (почти полностью) фоновых знаний о России.**

Данный аспект является лишь частным показателем общей тенденции к снижению уровня общей культуры. Для получения данных был использован метод анкетирования среди студентов последнего года обучения (3 курс) и студентов-магистрантов, уже закончивших трехлетнее образование. Как показывает опрос, за три года обучения в университете, часть студентов не смотрела фильмы на русском языке, не могут назвать любимую музыкальную группу или исполнителя. Многие студенты, приступая к изучению русского языка на первом курсе, никогда не слышали такие знаковые прецедентные имена как Гагарин, Горбачёв, Пушкин. В анкетах студенты указали знакомство со следующими фильмами: «Анастасия», «Сибирский цирюльник», «Мастер и Маргарита», «Доктор Живаго», «Мы из будущего», "Легенд о Коловрате", «Статус Свободы». Сериалы: «Кухня», «Грач», «Анжелика» и «Как я стал русским», «Ералаш». Среди музыкальных предпочтений фигурируют следующие исполнители: Земфира, Полина Гагарина, Эмма М, Время, Стекло и Алексей Воробьев, Пелагея, Егор Крид, группа «Ленинград», Тимати, «Градусы», а знакомыми песнями оказались: «Не плачь, девчонка», «подмосковные вечера»

Компаративный подход – сопоставление с явлениями родного языка – способствует анализу, благодаря чему реализуется когнитивная составляющая в процессе усвоения иностранного языка; в) озвучивание потенциальных подводных камней и «ложных друзей» снижает негативные последствия интерференции родного языка. Последовательное изучение интерференции и системных различий русского и итальянского языка на всех уровнях и во всех видах речевой деятельности позволит предупредить наиболее типичные и частотные ошибки для указанной группы студентов, поможет в составлении национально ориентированных пособий широкого спектра применения. Знание менталитета и культурных предпочтений студентов станет опорой при создании ярких и стимулирующих интерес учебных пособий в области межкультурной коммуникации.

#### Литература

1. *Беженарь О.А.* «Этноориентированная модель обучения русскому языку италиязычных учащихся вне языковой среды». Дисс. На соиск. Ученой степени канд. пед. наук. – М. РУДН, 2017.
2. Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ер.: Лингва, 2007. – 307 с.
3. *Просвирнина И.С.* Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. 2004. №33.
4. *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М., «Международные отношения», 1974.
5. *Рубенштейн Л.* Случаи из языка. Издательство Ивана Лимбаха. С.-Пб.:1998. – с.80.
6. *Рылов Ю.* Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский язык. М.: Гнозис, 2006. — 304 с.
7. *Формановская Н.И., Красова Г.А.* Речевой этикет. Русско-итальянские соответствия. 1992. – 144с.
8. *Хустенко А.А.* Обучение фразеологизмам с выраженной образностью в итальянской аудитории. Коллективная монография «Педагогические чтения» ФПКП РКИ РУДН. – 2018.
9. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с., с. 197

10. *Maria Chiara Ferro* «Sull'utilità della «grammatica esplicita» e della «traduzione didattica» nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoeni adulti». <http://dx.doi.org/10.7359/834-2017-ferr>

11. Struttura del discorso negli apprendenti italofoeni di russo: analisi testuale comparata russo-italiano 7 Nataliya Stoyanova. L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere Università Cattolica del Sacro Cuore Anno XXV - 2/2017

**М.К. Ферро**

*(Университет Г. д'Аннунцио  
г. Кьети-Пескара, Италия)*

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО  
ЯЗЫКА В РАМКАХ ИТАЛЬЯНСКИХ  
УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРОГРАММ  
ПО ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВОМУ  
ПОСРЕДНИЧЕСТВУ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ.**

Языковой посредник должен обладать рядом компетенций в различных предметных областях: кроме языковых знаний, речевых навыков и умений посреднику необходимы знания в сфере культуры, коммуникативные и социальные навыки, а также специальные знания в той отрасли экономики, в которой он работает, как и в области права, регулирующего эту отрасль [Garzone 2000; Luatti, Renzetti 2001; Ferro 2011]. Если экономические и правовые знания можно приобрести и умножить непосредственно на рабочем месте (студент чаще всего не знает, где именно он будет работать), то все остальные знания, навыки и умения желательно освоить в период обучения в университете.

Подготовка будущих языковых посредников предполагает такой набор предметов, который гармонично развивал бы уверенное владение основными языковыми конструкциями иностранного языка, обеспечивающее эффективное межличностное взаимодействие; обеспечивал бы поэтапное усвоение

метода организации и запоминания лексики и клишированных конструкций, необходимых для успешной коммуникации в определенной сфере деятельности; и сформировал бы у них способность самоконтроля в условиях использования иностранного языка в профессиональных целях [см. Denissova 2000, 2007; Denissova, Salmon 2002; Ferro 2013; Pescatori 2004; Salmon Kovarski 2000].

С учетом вышесказанного вырисовывается основная задача преподавателя русского языка, заключающаяся в поиске адекватных стратегий преподавания и создании учебных пособий, направленных на достижение названных целей. В условиях отсутствия языковой среды всё это приобретает первостепенную важность.

Вышеописанные принципы лежат в основе учебника «Договорились! *Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale*» (Milano: Ноерли, 2017) для учащихся, имеющих базовый уровень владения языком (А2/ТБУ). В учебнике представлено несколько тем по морфологии и синтаксису русского языка для среднего уровня владения языком, материалы курса по медиации в русско-итальянской коммуникации в сфере коммерческой деятельности (выбор профессиональной сферы определялся спросом на рынке труда), а также упражнения на различные виды речевой деятельности, имеющие своей целью обучение устному переводу в интерактивной коммуникации.

Учебник состоит из пяти уроков, в каждом из которых смоделированы речевые ситуации, которые могут возникнуть во время деловой поездки в Москву. Каждый урок включает в себя 7 разделов:

1. Контекст
2. Грамматика
3. Практика речи
4. Обогащение лексики
5. Мнемотехника
6. Практика устного перевода

## 7. Приложение к уроку

В докладе рассматриваются преследуемые цели, критерии, лежащие в основе составления учебника [см. Ferro 2014, 2017], и особенности его использования на уроке.

(Перевод на русский Н.К. Гусевы)

### Литература

1. *Denissova G.* Il russo finanziario: peculiarità e linee didattiche // *Garzone G.* (под ред.) Quale curriculum linguistico per l'azienda? Linguisti ed aziendalisti a confronto – Milano, 2000, 234 с.

2. *Denissova G.* Oltre le regole: riflessioni sulla didattica del russo scientifico-professionale // *Mazzotta P., Salmon L.* (под ред.) Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche – Milano, 2007, 327-346 с.

3. *Denissova G., Salmon L.* “Il russo della Pepsi e della libertà”: moda linguistica, ideologia o nuovi referenti // *San Vicente F.* (под ред.) L'inglese e le altre lingue europee. Studi sull'interferenza linguistica – Bologna, 2002, 257-274 с.

4. *Garzone G.* (под ред.) Quale curriculum linguistico per l'azienda? Linguisti ed aziendalisti a confronto. – Milano, 2000.

5. *Luatti L., Renzetti R.* Facilitare l'incontro. Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale. – Arezzo, 2001.

6. *Pescatori S.* Il russo per scopi speciali // “Studi italiani di linguistica teorica e applicata” XXXIII (2004), 2, 233-246 с.

7. *Salmon Kovarski L.* Un approccio neo-relativista al rapporto linguaggio-economia: il mercato linguistico russo // *Garzone G.* (под ред.) Quale curriculum linguistico per l'azienda? Linguisti ed aziendalisti a confronto – Milano, 2000, 203-215 с.

8. *Ferro M.C.* Introduzione // *Ferro M.C.* C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (Cl.12) – Roma, 2011, 1-20 с.

9. *Ferro M.C.* L'insegnamento del russo a discendenti italiani principianti: strategie didattiche // *G. Moracci, A. Alberti* (под ред.) Linee e di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo – Firenze, 2013, 461-473с.

10. *Ферро М.К.* Полезна ли описательная грамматика в обучении итальянских учащихся РКИ? // “Russkij jazyk za rubežom” 2014/5, 99-103 с.

11. *Ferro M.C.* Sull'utilità della “grammatica esplicita” e della “traduzione didattica” nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoeni adulti // *Moracci G.* (под ред.) Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura – Milano, 2017, 57-78 с.

**К.Ю. Шиманская**

*(Университет г. Мессина, Италия)*

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛЕКСИКИ ЭПИТАФИЙ**

Настоящая статья рассматривает вопрос использования лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку иностранных студентов. В ходе исследования был проведен анализ лингво-культурологических компонентов текстов эпитафий на примере НКРЯ, были выделены основные семантические единицы, характерные для жанра эпитафий.

**Ключевые слова:** эпитафия, лингвокультурология, жанр, русский язык как иностранный.

В процессе обучения русскому языку иностранных студентов важную роль играет использование лингвокультурологического подхода, «поскольку лингвокультурологические сведения являются необходимой составляющей коммуникативной компетенции иностранного студента, особым образом воплощенными в семантике языковых единиц. Наряду с языком при таком подходе культура составляет основное содержание обучения» [Ромеро Интриаго 2010, 52]. Вне языковой среды данный метод особенно важен на продвинутом этапе обучения, так как именно он позволяет «проникновение в природу культурного смысла, закреплённого за определенным языковым знаком» [Там же].

Важным элементом русской культуры является традиция написания эпитафий. Понимание ее лингвокультурологических компонентов позволяет лучше сформировать навыки коммуникативного общения и развить языковую личность иностранных студентов. Как и любая эпитафия, начиная от ан-

тичной или христианской, русская литературная эпитафия содержит характерные элементы композиции, которые определили особый лексический состав языка эпитафий. Литературные эпитафии составляют особый жанр литературы, могут выражаться как в поэтической, так и в прозаической форме. В ходе нашей работы мы проанализируем лексику литературных эпитафий начиная с 1755 по 2014 год на примерах поэтического и основного корпуса НКРЯ.

Любая эпитафия, являясь формульным жанром, несет в себе обязательные элементы композиции. В ее структуре можно выделить непосредственно формульную часть, которая неизменно присутствует в поэтической композиции, отличается небольшой вариативностью и ограниченным лексическим составом, и так называемую «сюжетную» часть, которая имеет большую тематическую вариативность и, как следствие, неисчерпаемо широкий спектр в выборе лексических средств.

Например, таким характерным элементом является начальная или, как ее принято называть, вступительная формула, которая в реальной жизни уточняет назначение надгробия, а в случае литературной эпитафии – памятника нерукотворного. Особенно показательными в этом плане могут служить многочисленные эпитафии поэтов XVIII, XIX и начала XX веков, периода, когда эпитафия была наиболее распространена в России. Авторы используют следующие варианты: «Под камнем сим лежит богатства собиратель»<sup>10</sup>; «Два брата здесь лежат»; «На месте сем лежит презнатный дворянин»; «Здесь бедный юноша сокрыт в земле сырой!»; «В могиле сей покоится Мими...»; «Смирный юноша в сем гробе положен». Таким образом, наиболее часто для указания данного конкретного места используется слова: «камень», «могила», «гроб» или «здесь». Следует отметить, что присутствие данных лексем в поэтическом литературном произведении не является необходимым, а скорее всего является данью традиции

---

<sup>10</sup> Все примеры данной статьи взяты из НКРЯ.

и обусловлено непосредственным отношением эпитафии к формульному жанру. Данное указание является второстепенным и играет роль лексического наполнения формулы. Вступительная формула не отличается особой вариативностью, поэтому наряду с редким употреблением прямой констатации факта смерти «умер», большее предпочтение отдается метафорическому «лежит», «зарыт», «спит», «погребен».

Вступительная формула может также содержать традиционное для надгробных надписей обращение к проходящему мимо: к «путнику», «страннику», «прохожему», которое стало своего рода знаковым элементом всего жанра. Например, у А.П. Сумарокова в *Эпитафии* 1755 года: «Прохожий! Обща всем живущим часть моя: / Что ты, и я то был; ты будешь то, что я».

Что касается традиционного указания на имя того, кому посвящена эпитафия, то в литературных эпитафиях адресат не всегда обозначен, особенно в тех случаях, когда эпитафия сходна с элегией и по сути является абстрактным рассуждением о судьбе и жизни. В этом случае указание на умершего носит общий характер, используются лексемы: «тело», «прах». Например: «Того остывший прах здесь кроет хладный камень»; «Спит непробудным сном безмолвный прах его»; «Под холмом, травой поросшим, погребен печальный прах».

Если эпитафия написана на смерть конкретного человека, то данное указание, как правило, стоит в заглавии. Здесь мы можем привести примеры стихотворений И.И. Дмитриева *Эпитафия князю А.М. Белосельскому/ Белозерскому* (1809) или М.В. Милонова *Эпитафия князю Кутузову Смоленскому* (1819). Нередко в названии обозначены только инициалы, как в произведении А.И. Клушина *Эпитафия г. П.М.А.* (1793). В том случае, когда мы ведем речь об автоэпитафии, указание адресата как правило присутствует во вступительной формуле, как, например, в *Эпитафии* В.С. Соловьева: «Владимир Соловьев / лежит на месте этом». Необходимо также отме-

титель, что во вступительной формуле достаточно распространено указание на социальный статус адресата эпитафии: «девица», «муж», «жена»: «Семь дней жена моя уж спит в могиле сей»; «Я девушкой, невестой умерла».

Еще одним характеризующим элементом стихотворных эпитафий является хорошо развитая «сюжетная часть», здесь мы наблюдаем наибольшую лексическую вариативность. Однако и здесь присутствует ограниченное тематическое разнообразие, что приводит к стандартизации в выборе лексических средств, таким образом можно выделить присутствие определенного типичного ряда смысловых единиц. Как правило, в этой части неизменным является указание на личность адресата, которая носит описательный характер с обязательным указанием добродетелей усопшего. Характерными являются следующие лексемы: он был человек «честный», «великий», «добродетельный», «смиранный». Рассмотрим несколько примеров: «один во весь свой век / Был честный, а притом несчастный человек»; «Смиранный юноша в сем гробе положен».

В «сюжетной части» также часто можно увидеть рассуждения о деяниях покойного, но особое место занимают философские размышления о счастливой или несчастливой судьбе, где превалируют понятия дружбы и любви, как, скорее всего, самых важных критериев или мерил человеческой жизни. При указании на несчастливую судьбу используются следующие лексемы: «несчастный», «бедный», «страдательный». Например: «Здесь бедный юноша сокрыт в земле сырой!»; «Мира бедный житель отдохнуть приляжет / На груди родимой»; «Кто сладость дружбы знал, несчастного любил»; «Здесь, в сей юдоли тьмы сокрытой от страданий, / Спит непробудным сном безмолвный прах его». И наоборот, при указании на счастливую судьбу лексический выбор очерчен словами: «Я был любим».

Необходимо указать, что количество поэтических эпитафий, написанных для женщин, значительно ограничено, связано это с тем, что их участие в литературной жизни было незначительным, поэтому адресат как правило находился вне поэтических кругов. Чаще всего это стихотворные произведения полные скорби и сострадания. В качестве примера можно привести *Эпитафию* А.Н. Майкова (1882): «Здесь почивающей жребий выпал не тот, что всем людям». Характерным для женских эпитафий является обязательное присутствие эпитетов, воспевающих красоту: «прекрасная», «дивная»: «Той, которую прекрасной называли все в мечтах», «Он говорил, что я была прекрасна»; «На земле ты была точно дивная райская птица»; и типично женские добродетели: «скромная», «кроткая», «покорная»: «Я краткими надеждами жила»; «Ушла навек покорно и безгласно». Более редко встречаются эпитафии детям и младенцам. Как, например, *Эпитафия младенцу* (Кн. Н.С. Волконскому), написанная А.С. Пушкиным (1828): «В сиянии и в радостном покое, / У трона вечного творца, / С улыбкой он глядит в изгнание земное, / Благословляет мать и молит за отца».

Еще одной значимой смысловой частью эпитафии является «заключительная формула», эвлогия или так называемые благопожелания покойному. Выразиться они могут в прошении о прощении, направленном ко всевышнему: «Прости, Господь, злой помысел и грех!» Другим обязательным элементом является «благословение» и «молитва»: «Благословляет мать он и молит за отца». Тема «покоя» усопшего разрабатывается на разных уровнях, но такая лексическая вариативность компонентов не дает новой информации, поэтому может расцениваться с точки зрения принадлежности к обязательной, этикетной форме: «Покойся ж здесь, пленительный певец»; «Да прах его покой во гробе сем вкушает / В надежде трепетной на бога своего!»; «Не тронь его, поди... Теперь он отдыхает».

В заключение хотелось бы отметить, что проведенный лексический анализ эпитафий позволил установить, что тексты эпитафий обладают достаточным потенциалом, позволяющим сформировать лингвокультурологические компетенции студентов, изучающих русский язык вне языковой среды.

### **Литература**

1. *Ромеро Интриаго Д.И.* Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Вестник РУДН Серия Вопросы образования: языки и специальность, № 4. - М., 2010.
2. *Царькова Т.С.* Русская стихотворная эпитафия XIX-XX веков // Автореферат диссертации по филологии . - С.-П., 1998.
3. *Кравченко О.В.* Лингвокультурологический аспект французских эпитафий. // [Электронный ресурс] URL [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vjIOzsP1YzsJ:iais.kemsu.ru/conf/GetDocsFile%3Fid%3D46202%26table%3Dpapers\\_file%26type%3D1%26conn%3DconfDB+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=safari](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vjIOzsP1YzsJ:iais.kemsu.ru/conf/GetDocsFile%3Fid%3D46202%26table%3Dpapers_file%26type%3D1%26conn%3DconfDB+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=safari)
4. *Мурьянов М.Ф.* Пушкинские эпитафии. Российская Академия наук. Институт мировой литературы. - М., 1995.
5. *Веселова В.* Эпитафия - формульный жанр. // Вопросы литературы, № 2. - М., 2006.

## **ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ**

---

### **СЕКЦИЯ 1. «ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИТАЛИИ»**

**A. Carluccio**

*(Università Russa dell'Amicizia tra i Popoli)*

#### **ANALISI SULLE MOTIVAZIONI RIGUARDANTI LO STUDIO DELLA LINGUA RUSSA TRA GLI STUDENTI IN ITALIA**

Questa breve ricerca si pone come obiettivo l'analisi e la discussione di alcune delle principali motivazioni che spingono gli studenti delle università italiane ad intraprendere lo studio della lingua russa.

La ricerca è basata su un questionario in cui sono state indicate 13 possibili motivazioni a risposta multipla oltre alla possibilità di descrivere in maniera aperta la propria motivazione personale qualora non fosse rientrata nelle varianti elencate. Detto questionario non si è limitato a fornire una mera spiegazione motivazionale ma ha altresì fornito un quadro più complesso su ogni singolo studente, riportando il periodo totale di studio dedicato alla lingua (indipendentemente dal corso universitario di appartenenza), l'eventuale contatto precedente con la lingua stessa, la presenza o meno di conoscenti o parenti russofoni e l'eventuale approccio con la lingua viva attraverso viaggi. In fine, è stato chiesto di indicare l'argomento in cui si sono riscontrati maggiori problemi di comprensione. Il questionario è stato proposto a studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia, dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e dell'Università di Parma tra i 19 e i 24 anni.

Il primo dato che emerge dal questionario è l'elevata presenza femminile, infatti circa l'80% delle risposte sono state fornite da studentesse. L'altro dato demografico importante è quello sulla nazionalità degli studenti. Al fine di rendere la ricerca

più completa non abbiamo escluso eventuali studenti stranieri dal questionario. Circa il 90% degli intervistati è di nazionalità italiana, il 5% di nazionalità extracomunitarie e un altro 5% include studenti di origini straniere ma di cittadinanza italiana.

Il dato sull'approccio con la lingua russa precedente agli studi universitari divide la popolazione studentesca in due in quanto il 48% degli intervistati ha dichiarato di essere entrato in contatto con la lingua prima dell'università. In questo caso le motivazioni indicate variano dai corsi privati, ai viaggi, all'ascolto di canzoni, alla presenza di parenti o amici russofoni. A tal proposito, quasi il 50% degli studenti ha affermato di avere amici russi o russofoni ma solo il 9% ha membri russofoni all'interno della propria famiglia.

Appena il 34% degli studenti è stato in Russia, a San Pietroburgo e a Mosca, nessuno studente ha visitato altri Paesi russofoni come la Bielorussia o il Kazakistan. Più del 70% non ha mai visitato un Paese di lingua slava, mentre la restante parte cita rispettivamente per ordine di preferenza la Polonia, la Bulgaria, la Slovenia e la Croazia come mete dei propri viaggi. Inoltre, il 90% circa non conosce o studia altre lingue slave.

Tra le motivazioni che spingono gli studenti intervistati a studiare il russo primeggia la percepita facilità di trovare lavoro in azienda, indicata come motivazione prioritaria dal 48% del campione. Tra le altre motivazioni è difficile stilare una vera classifica in quanto variano da studente a studente. Tra quelle più citate abbiamo, il desiderio di visitare la Russia senza il problema della barriera linguistica e il supporto dei genitori nella scelta del russo come buon investimento per il futuro. Meno del 20% indica il desiderio di insegnare russo in futuro o una passione innata per la lingua come principale motivazione. Tra le motivazioni secondarie la principale è l'interesse per le vicende geopolitiche legate alla Russia e in ultima analisi la passione per la letteratura.

Tra gli argomenti più difficili da studiare, dividiamo il campione tra quelli che studiano russo da più di un anno e quelli che lo studiano da meno di un anno. Per i primi, il tema più ostico

in assoluto sono i verbi di moto con prefisso, espresso da circa il 40% degli studenti, seguito dall'aspetto del verbo. Per il secondo gruppo l'argomento più complesso è l'uso dei casi in generale.

Questa breve ricerca è servita per dare un'idea più ampia agli operatori del settore su chi siano i propri studenti, sulle ragioni che li spingano a scegliere il russo per il proprio futuro e sugli argomenti che si dovrebbero approfondire maggiormente. In ogni caso per avere dei dati più affidabili sull'argomento è necessario investire più risorse sulla raccolta dei dati e rafforzare la collaborazione tra colleghi di diversi atenei per avere un quadro veramente completo della situazione italiana.

### **RINGRAZIAMENTI**

Si ringraziano:

la Professoressa L. Ruvoletto e la Professoressa S. Nistratova dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

lo studente di Comunicazione Linguistica Interculturale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Rocco Antonello Giovinazzi

tutti gli studenti che hanno partecipato al questionario.

**М. Донато**

*(Университет г. Мессина)*

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР: КАЗАНСКАЯ ИКОНА БОЖИЕЙ МАТЕРИ**

Казанская икона Божией Матери появилась в России в XII веке, она прибыла из Константинополя. Хроники рассказывают, что через посредство Казанской иконы Божией Матери излечивались слепые. После окончания татаро-монгольского ига икона из города Казани исчезла.

В 1552 году царь Иван Грозный вновь завоевал город Казань, после взятия Казани Казанская икона Божией Матери вновь появляется в Казани 8 июля 1579 года. Митрополит Гермоген описал чудесное обретение Казанской иконы Божией

Матери. В 1579 году в городе Казани вспыхнул ужасный пожар, и огонь уничтожил всё. Богоматерь явилась дочке одного солдата и попросила девочку (её звали Матрёна) сообщить всем, что под домом солдата спрятана икона. После чудесного обретения Казанская икона была помещена в церковь Святителя Николая Чудотворца. Потом её переместили в храм Благовещения в городе Казани.

В 1612 году полководцы Минин и Пожарский получили копию Казанской иконы Божией Матери. С помощью Святой иконы они защищали Москву от нападения польской армии. 22 октября 1612 года Минин и Пожарский освободили Москву, так Казанская икона Божией Матери стала символом освобождения России. Действительно, с помощью Казанской иконы российская армия победила шведскую армию и солдат Наполеона, Казанская икона Божией Матери стала знаменем побед русского народа.

В 1721 году Казанская икона Божией Матери стала официальной иконой царской семьи. Царь Пётр Первый заказал копию Казанской иконы Божией Матери для нового Храма в Санкт-Петербурге. Последним хранителем иконы в России был Святой Царь Николай Второй. После трагедии октябрьской революции Казанская икона Божией Матери исчезла из России. В 1950 году один английский археолог купил икону, в 1962 году икона появилась в США, и здесь католическая ассоциация "Синяя Армия" купила икону. Только в 1993 году президент ассоциации решил подарить икону Римскому Папе Иоанну Павлу Второму. Тогда Римский Папа Иоанн Павел Второй стал хранителем Казанской иконы Божией Матери. В 2000 году мэр города Казани Камиль Исхаков (татарин и мусульманин) решил отправиться в Рим и встретиться с Римским Папой. Во время встречи мэр города Казани рассказал Римскому Папе историю Казанской иконы Божией Матери и её значение для русских. В 2003 году Президент Российской Федерации встретился с Римским Папой в Ватикане,

эта встреча стала важным примером международного диалога, так как внесла свой вклад в улучшение культурного диалога между римско-католической церковью и русской православной церковью. Во время визита Президент России попросил вернуть Казанскую икону Божией Матери на родину.

24 августа 2004 года Иоанн Павел Второй позволил Казанской иконе Божией Матери вернуться в Россию. Церемония возвращения состоялась в Кремле, в ней участвовали делегация Ватикана, Президент Российской Федерации, мэр города Казани, Президент Республики Татарстан и Московский Патриарх Алексей Второй. Возвращение иконы в Россию способствовало улучшению дружбы между русской православной церковью и римско-католической церковью, между народами, которые живут на территории Российской Федерации.

Жест Папы Римского по возвращению иконы временно разрешил религиозные проблемы на Украине и в Литве. Перед Иоанном Павлом Вторым стояла проблема ситуации с Греко-католической церковью на Украине и проблема католического национализма в Литве. Эти проблемы усложнили международную ситуацию и духовный культурный диалог между Ватиканом и Россией. Так, Казанская икона Божией Матери стала своеобразным посланцем мира в сфере международного диалога. 29 августа 2008 года в Казани открыли римско-католический храм, получивший имя “Воздвижение Святого Креста”. Этим жестом власти города Казани и администрация Республики Татарстан хотели поблагодарить Папу Римского и католический дипломатический корпус. Этот жест был очень важен, потому что в Казани живёт много мусульман. Вот почему Казанская икона Божией Матери является прекрасным символом дружбы и религиозного диалога, сегодня город Казань является символом веротерпимости в Республике Татарстан. Кроме того, возвращение Казанской иконы Божией Матери сделало возможным открытие Посольства Ватикана в Москве и также открытие Посольства России в Вати-

кане. 9 декабря 2009 года Папа Римский Бенедикт провозгласил папский декрет *Cum inter apostolicam*, и тем самым открыл дипломатические отношения с Российской Федерацией. В 2016 году Патриарх Кирилл встретился с Папой Римским Франциском на Кубе, там они подписали протокол о дружбе между русской православной церковью и римско-католической церковью. Во время встречи Патриарх Кирилл захотел подарить список Казанской иконы Божией Матери Папе Римскому Франциску, этот дар является символом дружбы и веротерпимости России. А в 2017 году Римский Папа Франциск решил поблагодарить Московский Патриархат и решил позволить поездку мощей Святителя Николая Чудотворца из Бари в Москву. После Казанской иконы Божией Матери сегодня мощи Святителя Николая Чудотворца играют важную роль в контексте международного культурного диалога и религиозного диалога. 23 августа 2017 года Президент Российской Федерации встретился в России с Кардиналом Паролином. Президент Путин и Министр иностранных дел Российской Федерации хотели поблагодарить Ватикан и Римского Папу за поездку мощей Святителя Николая Чудотворца в Россию. Президент и Кардинал подписали официальный протокол культурного сотрудничества, так в 2018 году в городах Москва и Санкт-Петербург открыли историческую выставку "Россия и Ватикан", кроме того в итальянском городе Бари открыли выставку православных икон "Русская икона. Молитва и милосердие".

Пропажа Казанской иконы Божией Матери из России вызвала серию неприятностей также и в Италии. Трагедия пропажи иконы и трагедия репрессии русской православной церкви спровоцировали тревогу в Европе и в Италии. В связи с этим один итальянский священник отец Романо Скальфи решил основать культурный фонд "Христианская Россия". Он был священником, с 1951 по 1956 год он изучал русский язык, византийскую литургию и марксистскую идеологию в Риме, в

религиозном колледже "Russicum". В Риме отец Романо встречал священников, которые бежали из Советского Союза, они рассказывали о трагической судьбе русской православной церкви в Советском союзе, например, о сносе Храма Христа Спасителя и об уничтожении святых икон. Таким образом, в 1957 году отец Романо Скальфи основал фонд "Христианская Россия" в Милане. Целью фонда была организация культурных встреч на темы об истории русской культуры и семинары изучения русского языка.

В 1958 году отец Романо Скальфи получил в дар Виллу Амбивери в провинции Милана. На этой вилле отец Романо организовал первые летние курсы русского языка. Сначала студентами курсов были семинаристы и священники, которые хотели изучать русский и служить Божественную Литургию на русском языке. После 1959 года отец Романо решил открыть библиотеку русской культуры на вилле. В этой библиотеке собраны классики русской литературы и русской теологии. Очень скоро Вилла Амбивери стала важным центром русской культуры и христианского диалога в северной Италии. Отец Романо также решил организовать официальный хор фонда "Христианская Россия". Этот хор организовал концерты русской священной музыки в регионах Италии, таким образом, люди могли познакомиться с красивой традицией византийской литургии. Кроме того, в 1979 году отец Романо решил основать первую школу русской иконографии в северной Италии. Первым директором школы был отец Игорь Сендлер, который преподавал русскую иконографию в Франции. Потом в школе преподавал русский православный монах Зиновий из Пскова. В 1960 году отец Романо решил открыть культурный журнал "Христианская Россия сегодня и вчера", в этом журнале читатели могли найти интересные статьи об истории русской церкви, об истории русского искусства, об истории русской литературы и, кроме того, они могли изучать марксистскую идеологию. К сожалению, отец Романо после 1970 года не мог добиться получения туристической визы, но

после распада Советского Союза отец Романо решил посетить Россию. В 1993 году он основал культурный центр "Покровские ворота" в Москве. В культурном центре студенты, семинаристы и обычные люди могли читать тексты по христианской философии, христианской литературе, итальянскому языку, истории католицизма и также европейской литературе и европейской философии. Работа отца Романо Скальфи была очень важна в России. Сегодня его фонд связан с преподаванием русской культуры в Италии и европейской культуры в России. История Казанской иконы Божией Матери и трагедия атеизма подвигли таких людей, как Отец Романо Скальфи на активную деятельность. Его дидактический метод вызывал любопытство читателей, согласно этому методу он хотел преподавать русскую культуру не в университетах или в духовных семинариях, но простым, обычным людям.

В заключение мы можем сказать что Казанская икона Божией Матери стала символом строительства культурных мостов, послем дружбы и инициатором диалога и культурного и дипломатического сотрудничества.

**И.И. Митрофанова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИТАЛЬЯНСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

С точки зрения этнопсихолнгвистики, психологии, психолнгвистики, методики овладение иностранным языком русский язык как иностранный рассматривается, во-первых, как психофизиологический процесс, который складывается из процессов восприятия и осмысления и осуществляется определенными психофизиологическими механизмами; во-вторых, как коммуникативная деятельность, мотивом которой является коммуникация, а целью – получение информации и знаний. В целях обучения важно представлять и понимать эту

сущность овладения иностранным языком, как психофизиологический процесс, который обеспечивает коммуникативную деятельность. Следовательно, процесс изучения и овладения иным языком представляет сложнейший психофизиологический акт, имеющий сложное системное строение и протекающий на разных уровнях деятельности при участии систем головного мозга.

Практика преподавания русского языка как иностранного в культурно-образовательной среде и исследования психолингвистов А. А. Леонтьева, И. А. Зимней и других, убеждает, что роль лингвокультурологической информации, фиксированная в языковых единицах, в разных аспектах языка и особенно фразеологическом фонде языка, в процессе коммуникации нельзя переоценивать. Языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики являются важным «слагаемым» лишь языкового плана порождаемого или воспринимаемого высказывания (монолога, сообщения, текста). Также нельзя не учитывать, что кроме языкового плана в содержание речевой деятельности входят и другие, согласно психолингвистическим исследованиям Зимней И.А.- мотивационный, предметно-логический, смысловой, речевой, фонетический факторы.

Этнопсихолингвистические исследования показывают, что нормы и особенности речевого поведения исторически сложились в той или иной лингвокультуре. Они отражают ее специфику, а именно: национально-культурную специфику, а также существующую систему ценностей. Любая нация обладает набором стереотипов, психологических и поведенческих, но у каждой этот набор стереотипов свойствен данному социуму. На этом основании мы можем выделить определенные категории мысли, которые будут характерны для конкретного национального сообщества. Если взять, например, два языка - русский и французский - и попытаться сравнить одни и те же категории мысли, то можем получить следующее: ведущая категория понятия «фрукт»: яблоко (русский язык), виноград

(французский язык), ведущая категория понятия «алкогольный напиток»: водка (русский язык), вино (французский язык). Отсюда можем сделать следующий вывод: существуют исходные (исконные) категории, которые принадлежат конкретному национально-культурному сообществу.

«Национальное своеобразие, - как считает Д. С. Лихачев, - сближает нации, а не разъединяет их. Мы отправляемся к другим народам, чтобы увидеть их индивидуальность, «непохожесть» и в этой «непохожести» увидеть вечную красоту» [Лихачев 1991, 287].

Одним из важнейших условий успешного межкультурного общения является знание особенностей коммуникативной культуры нации, под которой понимается «коммуникативное поведение народа как компонент его национальной культуры, как фрагмент национальной культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации» [Стернин 2004]. Коммуникативное поведение человека представлено, как известно, вербальным и невербальным компонентами.

Вербальное поведение мы понимаем как пользование устной и письменной речью, обращение к кому-либо, озвучивание чего-либо каким-либо образом, выражение при этом какого-либо эмоционального состояния с целью оптимизации речевого общения. Невербальное поведение мы определяем как сопровождающие или замещающие речь несловесные сигналы (жесты, мимика, поведение во время речи, движения говорящего, дистанция, соблюдаемая собеседниками, физический контакт между собеседниками, манипулирование предметами, тембр, быстрота речи и т.д.). Эффективность межкультурного общения напрямую зависит от общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях на уровне не только вербальной, но и невербальной коммуникации; даже одни и те же жесты в разных культурах могут наполняться разным содержанием. Коммуникативная некомпетентность приводит к тому, что та или иная поведенческая норма

может быть неадекватно декодирована носителями другой лингвокультуры.

Итальянское невербальное коммуникативное поведение характеризуется целым рядом доминантных особенностей. Высокий уровень коммуникативной эмоциональности находит свое отражение в выразительной мимике, тембре и громкости речи, поведенческих реакциях. Коммуникативное поведение итальянцев можно охарактеризовать как высококинетическое, поскольку у них чрезвычайно развита жестовая коммуникация. Только 26 коммуникативно значимых жестов из 124, используемых всеми итальянцами, имеют аналоги в коммуникации русских. Жесты, как и междометия, энантиосемичны. В межъязыковом плане энантиосемия встречается намного чаще, чем в пределах одного языка, так как в каждой культуре определенный жест закреплен за конкретным содержанием. Межъязыковая энантиосемия может привести к сбою в коммуникации и даже к конфликту. Необходимо также учитывать явления жестовой омонимии и жестовой синонимии как внутри одной культуры, так и в межкультурном аспекте. Практически каждое вербальное сообщение подтверждается и дублируется в речи итальянцев невербальными средствами. Более того, невербальные средства могут полностью замещать вербальные. Поэтому возможны ситуации общения с использованием только жестов.

Фильмы, снятые итальянскими режиссерами, в основе которых лежит произведение русской литературы, будут восприниматься русскими респондентами как фильмы не о русских, точно так же, как фильмы, основанные на иностранном сюжете. Жестовое поведение людей, как и речевое, меняется в пространстве, во времени, а также под действием изменяющихся социоэкономических и культурных условий. Это положение, в частности, подтверждает в своем труде Десмонд Моррис. Результат исследования, которое он проводил с 1977 по 1979 в 40 европейских городах, показал, что не все жесты распространены на одной и той же территории, объединенной

одним языком. Кроме того, на итальянский язык оказывают большое влияние диалекты. Это влияние отражается, прежде всего, на языковых компонентах, которые не регулируются письменностью, - интонации, соотношении и невербальных компонентах коммуникации. Жесты по-разному отражаются в вербальных формах: один жест может быть передан в диалогическом дискурсе разными языковыми средствами. Например, Гоголь при переводе на русский язык итальянской пьесы «Дядька в затруднительном положении» итальянского драматурга Дж. Жиро использовал добавочные реплики, чаще всего междометного характера, заменяя тем самым невербальные знаки. Повторение слов призвано компенсировать другую этнокультурную особенность итальянского народа: богатую и выразительную жестикуляцию и мимику. Эти языковые средства - междометия, повтор, дополнительные авторские ремарки - вносят в русский текст тот эмфатический настрой, который должен передать мимическое богатство, сопровождающее на сцене итальянский текст [Рылов 2002]. В итальянской вербальной коммуникации предполагается более частое (по сравнению с русскоязычной) обращение к имени собеседника; в качестве обращения также активно используются профессиональные титулы. Для итальянской коммуникации характерно более расширенное (по сравнению с русской) использование обращения на «ты»; наряду с этим используется обращение Lei (Вы) - общепринятая в Италии форма обращения к незнакомым людям, в целях привлечения внимания, при официальных контактах, а также обращение на Voi (Вы) к одному лицу (употребляется, как правило, на юге Италии и свидетельствует об особом почтении к собеседнику) и при обращении ко многим лицам, а также в отношении юридических лиц (предприятий, фирм, организаций). Итальянский язык также предполагает форму общения с множественным собеседником - вежливая форма Loro (Они) соответствующая 3 лицу множественного числа (при обращении к нескольким клиен-

там со стороны обслуживающего персонала, но время официальных встреч, на дипломатических приемах и т.д.). В целом итальянцы открыты для коммуникации, причем даже темы, запретные во многих лингвокультурах (связанные со здоровьем, пищеварением и др.), не являются для них таковыми. В то же время, как и в лингвокультурах других стран, в итальянской коммуникативной культуре табуируются темы, которые теоретически могут нарушить бесконфликтное течение коммуникации: о личном доходе, финансовом положении, о размере заработной платы; с итальянцами также не стоит говорить о мафии или о психоаналитиках. У итальянцев очень выразительная мимика; как правило, эмоциональная часть коммуникации передается с помощью выражения лица, а словами выражаются лишь логические и рациональные положения. Коммуникативному поведению итальянцев свойственна театральность; публичность. Игра - неотъемлемая часть их повседневного существования. Важной составляющей итальянской природы является стремление «*l'are bella figura*» (ближайшим по значению русским эквивалентом этого понятия будет выражение «держать лицо»). Это - особый кодекс норм и принципов внешнего поведения, крайне важный для народа, жизнь которого постоянно протекает на публике. По сравнению с русскими, итальянцы значительно свободнее чувствуют себя в отношении поз, а также тактильной коммуникации. Доминантные черты итальянского коммуникативного поведения в стереотипном представлении россиян» описывается стереотипное представление русских о коммуникативном поведении итальянцев. С этой целью было проведено анкетирование, в ходе которого были опрошены 75 студентов воронежских вузов (31 юноша и 44 девушки). Им было предложено ответить на вопрос: Типичный итальянец в общении — какой он? (предлагалось дать три варианта ответа), а также назвать источник их мнения о коммуникативном поведении итальянцев. Результаты эксперимента пока-

зали, что в стереотипном представлении русских об итальянском коммуникативном поведении доминируют признаки «веселый», «общительный» и «темпераментный»; в целом, стереотип носит позитивный характер. В то же время, налицо противоречивость стереотипов, сосуществующих в сознании испытуемых: с одной стороны - некультурный, безграмотный, невоспитанный; не умеет вести себя в обществе, с другой — вежливый, тактичный, воспитанный; с одной стороны, отзывчивый, всегда готов прийти на помощь, добрый, внимательный, с другой — много обещает, но ничего не делает; безответственный. Взаимные стереотипы коммуникативного поведения инокультурных этнических групп, несомненно, существуют, они могут включать достаточно яркие признаки, но степень их соответствия действительности явно недостаточна для создания объективной картины и адекватного коммуникативного поведения в отношении данной лингвокультурной общности.

Рассмотрим особенности преподавания русского языка в итальянской аудитории.

Этнокультурные различия влияют на процессы обучения, социализации и инкультуризации иностранных учащихся.

1. Очень важна подача материала. Часто студенты, привыкшие к дедуктивному способу подачи материала (от общего к частному, когда материал подаётся в виде правил, объяснений, инструкций), негативно реагируют на попытку применить индуктивный способ подачи материала - от частного к общему, и на предложение вывести самостоятельно правило откликаются далеко не все.

2. Заучивание скороговорок, песен, стихотворений не пользуется успехом. По мнению итальянских методистов, эти автоматические операции (механическое запоминание), бесполезны в целях обучения. Принцип, выраженный в русской пословице «Повторение - мать учения», несмотря на то, что

имеется её эквивалент на латыни, не полностью понят и фактически не принят в Италии. В ответ на предложение повторить материал студенты могут выразить явное неудовольствие и даже могут открыто отказаться повторять, объяснив это тем, что это только трата времени.

3. Заслуживает внимания и тот факт, что у италоязычных учащихся наблюдается недостаточное внимание к фонетике и интонации русской речи, к проблемам акцента, а иногда и полное отсутствие такового что обусловлено исторически: «в Италии в практике обучения второму/иностранному языку этот момент практически не раскрывается, поскольку внимание уделяется прежде всего морфемному и синтаксическому строю изучаемого языка, лексике и тексту...». Таким образом, итальянцы сохраняют собственное произношение в речи на иностранном языке. Так, примером наиболее распространённой ошибки в английской речи итальянцев является отсутствие звука [h]: hello произносится [элло], hamburger - [амбургер], at home - [атом] и т. д.<sup>4</sup>

4. Интерференция приводит к самым разнообразным языковым ошибкам учащихся. Так, к наиболее частым из них относятся: неразличение на слух и в произношении твердых и мягких согласных; неразличение глухих и звонких согласных; использование итальянской интонации в речи на русском языке; орфографические ошибки; кальки и полукальки многих устойчивых словосочетаний; — искаженный порядок слов в предложении; буквальный перевод там, где структуры языков не совпадают.

После проведения диагностического и корректирующего тестирования была выявлена серия постоянно повторяющихся ошибок, которые можно распределить по следующим темам.

**1. Ошибки в произношении гласных и согласных звуков.** Неразличение твердых и мягких согласных влияет на восприятие, а иногда искажает смысл слова: *был-бил, выл-вил, быть-быт, лук-люк, мышка-мишка, любо[в], сегодня[a]*;

*Ол[а]; Магазин зак[р'и]т; Кот п[р'и]гнул на дерево* и др. Неразличение глухих и звонких согласных в ряде случаев также искажает смысл слова: *суп-зуб, дуб-туп, [с]онтик, эк[с]амен, прекра[з]ный* и др. Отсутствие редукции безударных гласных меняет облик слова: *[о]ксана, м[о]л[о]ко', [ч'а]сы', [п'а]тна'дцать, де[в'а]но'сто, п[о]иёл, [с'е]стра'.*

Неразличение шипящих звуков [ж], [ш], [ш']: *следую[ш]ий, и[ш]ет, обслу[ш]ивание, возвра[ш]аются, сегодня[с']ний.* В устной речи неумение произносить сочетания типа ТЪЯ — ТЪЯ, а под влиянием сложившегося во внутренней речи неверного произношения — опущение твердого и мягкого знаков на письме: *когда встретишься с друзьями; к счастью; Джу- лета, здорове, итальянский язык, итальянцы, объявление.*

**2. Акцентуационные ошибки:** *я забыл теле'фон* (ит. tele'fono). Чаще всего данная ошибка возникает из-за психологической ассоциации учеником итальянских и русских слов.

**3. Невладение типами интонационных конструкций (ИК) и незнание закономерностей их употребления.** Это, прежде всего, касается интонирования таких предложений, которые допускают изменение коммуникативного типа (повествование — вопрос, вопрос — оценка и др.) только с помощью типа ИК, т.е. без перестройки структуры предложения. Например, вопросительные предложения: *«Мы будем смотреть сегодня фильм? Сегодня будет контрольная? Вы сердитесь?»* учащиеся произносят с интонацией ИК-1 (т.е. как повествование), а не с ИК-3 (как должен произноситься вопрос без вопросительного слова). Неумение различать центр ИК и недооценка роли так называемой работы центра: это ведет к тому, что учащиеся неправильно отвечают на вопросы, игнорируя логический центр предложения. Например, на вопросы *Он придет завтра? — Он придет завтра? — Он придет завтра?* — часто можно будет услышать только один вариант ответа: *Да, он придет завтра.*

**4. Орфографические ошибки.** Этот тип ошибок продиктован подсознательным желанием копировать написание итальянских слов: *экзамен (esame), езам (esame), космонаут (cosmonauta), помодор (pomodoro), сим-бол (simbolo), Виттория (Vittoria), ресторант (ristorante), аплаudirовать (applaudire).*

**5. Ошибки, связанные с порядком слов в предложении.** В итальянском языке фиксированный порядок слов: субъект — предикат — прямое дополнение. Поэтому последний компонент трехчленного предложения не может восприниматься учащимися как субъект, следовательно, он приобретает в их речи грамматическую форму объекта: «За столом собиралась вся семья; Мне нравится эту книгу; У меня есть книгу».

**6. Ошибки в употреблении предлогов «для» и «чтобы»** для выражения цели. В итальянском языке для выражения цели в простом предложении используется предлог «per» + существительное или инфинитив глагола. «*Borsa per i libri. Per imparare il russo bisogna lavorare tanto*». В русском языке итальянскому «per» соответствуют две структуры: «для + существительное» и «чтобы + инфинитив». Вследствие этого появляются ошибки: Для изучить русский язык, надо много работать. Я работаю вечером в баре для заработать деньги для учиться в университете.

**7. Неразличение значений глаголов** лексико-семантической группы изучать/учить/учиться/заниматься порождает множество ошибок: *Я изучаю в университете, а мой брат — в школе. В новой библиотеке студенты смогут учить, читать и даже отдыхать. Учю по учебнику «Жили-были». Я учусь русский язык.*

Группе близких по значению глаголов употреблять/использовать/применять/пользоваться в итальянском языке соответствует лишь один глагол usare, отсюда многочисленные стойкие ошибки: *Употребляю учебник «Поехали». Не люблю употреблять карандаши — они часто ломаются.*

Если четырем русским глаголам восприятия (нюхать/трогать/слушать/пробовать) в итальянском соответствует только один глагол *sentire*, то с большой долей вероятности можно ожидать, что во всех указанных контекстах учащиеся будут затрудняться в выборе нужного глагола. *Послушай, какой запах. Sentichebuonprofumo. Понюхай, какой запах; Послушай, какой мягкий мех. Senticome è morbidaquestapelliccia. Потрогай, какой мягкий этот мех; Sentichebellamelodia — послушай, какая приятная мелодия; Слышишь, какой приятный вкус? Sentichebuonsapore. Попробуй, как это вкусно.*

**8. Ошибки, которые являются синтаксическими кальками с итальянского.** По аналогии с итальянским учащиеся продуцируют «удобные» им лексические и грамматические формы: *sipid — nonsipid/можно — невозможно, infelicefelice/несчастный — счастливый.*

**9. Ошибки, связанные с употреблением рода существительных.** Конкретные примеры: *padrone-padrona/ я ненавижу шоколаду (unaciocolata), дай мне книга (unlibro), какая красивая дома (unacasa), не хочу нести тяжелую чемодану (unavaligia).*

**10. Ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией.** Это явление можно проиллюстрировать тем, что учащиеся копируют аналитические конструкции английского языка: *Летом я была в Эрмитаж музей; Я училась один месяц вПушкин институт. НаВахтангов улице есть хороший музей.* Кроме отрицательного переноса явлений родного языка на изучаемый, приводящего к ошибкам, можно наблюдать также случаи положительного переноса тех или иных языковых явлений на речь на другом языке. Например, при освоении тем «Модальные слова», «Переходные глаголы» трудностей и ошибок не возникало: здесь явно прослеживался перенос, который «...в силу совпадений в системах родного и изучаемого языков оказал положительное влияние на усвоение системы,

нормы, иностранного языка». Но, к сожалению, такой положительный перенос — явление не столь частое, ведь даже в близкородственных языках нет полного совпадения языковых явлений на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях.

**Как же избежать интерференции?** Очевидно, что в однопольной группе это сделать проще, чем в многонациональной. Второе условие для оптимального выбора способов представления и закрепления языкового материала — опора на национально-ориентированный подход к обучению, одним из ярких представителей которого является В.Н. Вагнер. Основу этой методики составляют принципы языковой системности и опоры на родной язык, а также коммуникативная направленность. Противники национально-ориентированного обучения могут возразить, что многие ошибки итальянских учащихся (неразличение твердых-мягких, глухих-звонких, невладение типами интонации, неумение выбрать нужный глагол из лексико-семантической группы, ошибки на падежи, виды и многое другое) типичны также для речи представителей многих других наций, и это закономерно обусловлено типологическими особенностями русского языка на фоне других языков. Тем не менее, национально-ориентированные пособия отвечают современным требованиям (глобализация, повышение потребности в изучении иностранных языков). В национально-ориентированных учебниках с самого начала в явном, открытом, эксплицитном виде должны быть показаны очень конкретные области языковых явлений, где чаще всего происходят нарушения правильности речи. При этом главное преимущество этих материалов должно заключаться в том, что эти проблемные участки будут проиллюстрированы конкретными (по возможности частотными и употребительными) единицами (лексемами и структурами) родного языка.

К сожалению, в Италии с её вековой традицией изучения мёртвых языков (латынь, древнегреческий) многие полагают,

что главной целью должно быть обучение грамматике, структуре языка, чтению, а не формирование коммуникативной компетенции. Известно, что знания о языке (о его грамматике) не дают возможности говорить на языке. «В прошлом обучение языку означало только «научить читать и писать, но не общаться». Также редко преподавателями и составителями учебников принимается во внимание то, что русский для доминирующего количества студентов - второй или третий иностранный язык. П.Е. Бальбони замечает, что почти каждый студент имеет положительный и отрицательный опыт изучения иностранного (чаще всего - английского) языка.

В чём же состоит положительный опыт? Студент, знакомый со стандартными методами интернациональной дидактики английского языка, привык к типичному построению урока/темы в учебнике английского языка: presentation, practice, production - презентация, практика, воспроизведение; он знает, как выполнять задания закрытой и открытой формы, задания на установление соответствия или правильной последовательности. У таких учащихся уже сложилось стойкое представление о том, что целью обучения является коммуникация, а не только получение теоретических знаний об этом языке.

Если до 2000 г. в Италии большинство желающих изучать русский язык были пенсионерами, которые привыкли к классическим методам преподавания, то в настоящее время - это служащие коммерческих компаний, свободные предприниматели и студенты высших учебных заведений, хорошо владеющие современными технологиями.

Процесс обучения русского языка как иностранного вне языковой среды осложняется наличием определённых барьеров. С целью выявить дидактические традиции в области преподавания иностранных языков в Италии был проведен опрос группе студентов-первокурсников в возрасте от 20 до 30 лет, начинающих изучать русский язык. Было предложено письменно ответить на вопросы на итальянском языке (53 девушки

и 8 молодых людей). У всех, принявших участие в опросе, имелся опыт изучения иностранных языков: 88% опрошенных считают подготовку преподавателя фундаментальной, 65% - предпочитают учителя - носителя языка. Интересно, что почти все опрошенные очень низко оценивают значимость обучения письму, говорению, аудированию, использования технических средств обучения и почти все участники опроса (90%) ответили отрицательно на предложение изучать русский язык только с помощью компьютера. На вопросы о дидактических привычках большинство участников анкеты (75%) отметили, что, изучая иностранный язык на уроках, они уделяли больше времени выполнению письменных упражнений, читали, пересказывали тексты, предложенные учебником, и отвечали на вопросы, писали упражнения, 96% играли; 83% учащихся указывают, что устные формы работы занимали меньше 20% от общего учебного времени. Почти все респонденты слушали аудиоматериалы на иностранном языке, и никто из опрошенных не смотрел учебные фильмы.

Обращает на себя внимание тот факт, что на вопрос «Прибегает ли преподаватель иностранного языка к сравнению родного и иностранного языков, иностранной и итальянской культуры?» 59% респондентов выбрали ответ «Затрудняюсь ответить», что, скорее всего, может означать равнодушие к сведениям подобного рода.

Чтобы выявить, какой метод чаще использовался при демонстрации нового грамматического правила, были заданы два перекрёстных вопроса. Небольшая разница в результатах ответов показали, что вопросы были поняты правильно. Итак, в среднем 70% учащихся вспомнили, что при предъявлении нового грамматического материала их преподаватели использовали дедуктивный метод, то есть сначала знакомили с правилом, а затем предлагали тексты и тренировочные упражнения. Все респонденты ответили отрицательно на вопрос об использовании аутентичного материала. Большинство респон-

дентов (67%) умеют планировать время, а 33% честно признались, что не умеют. 93% респондентов привыкли к тому, что усвоенные ими знания проверялись регулярно. 61% - признали, что занятия, посвящённые усвоению звуковой стороны речи, проходили регулярно, 39% ответили, что такие занятия совсем не проводились.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в среднем итальянские студенты привыкли: видеть в преподавателе основной источник информации об изучаемом языке и о стране изучаемого языка; работать с грамматическим материалом, вводимым дедуктивным методом; регулярно подвергать контролю уровень усвоенных знаний.

Учащиеся не привыкли: иметь дело с аутентичным материалом; уделять внимание произношению; узнавать информацию о стране изучаемого языка; планировать собственное время.

Анализ полученных результатов опроса показал, что необходимо: начинать работу над усвоением просодической системы русского языка с объяснения цели подобных упражнений; знакомить учащихся с доступным для уровней А1-А2 аутентичным материалом, например, меню, расписание транспорта, расписание работы больницы/магазина/университета, билеты; стимулировать у учащихся интерес к страноведческому материалу, используя любопытную информацию, в которой обязательно были бы точки соприкосновения русской, итальянской или любой другой культуры; предлагать различные формы самостоятельной работы или работы в группах, например, работа со словарём, поиски информации в Яндексe, чтобы учащиеся перестали видеть в преподавателе единственный источник получения информации; подходить сознательно к выбору метода подачи грамматического материала. Выбор (индуктивный/дедуктивный метод) будет зависеть от характера вводимого материала. Чем проще будет правило, тем более обосновано будет использование индуктивного метода.

## Литература

1. *Быкова О.П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М., 2011. С. 280.
2. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка. Фонетика. Графика. Части речи. М., 1995. С. 17.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. С. 93.
4. *Жидкова Г.Ф., Митрофанова И.И.* Современные психолингвистические проблемы обучения РКИ. Учебное пособие. М.: РУДН, 2008. – 173с.
5. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка. - М.: Наука, 1993. Т. 52. - №1.
6. *Попова З.Д.* Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж : Истоки, 2007. - 61 с.
7. *Рылов Ю.А.* Гоголь переводчик? / Ю.А. Рылов // Материалы Междунар. конф. «Николай Гоголь: между Италией и Россией» (Рим, 30 сентября - 1 октября 2002 г.). - М. : РГГУ, 2002. - С. 221-235. Диссертации по гуманитарным наукам - <http://cheloveknauka.com/osobennosti-italyanskogo-kommunikativnogo-povedeniya#ixzz5VzknbENz>
8. *Стернин И.А.* Коммуникативное поведение и формирование культуры нации / И.А. Стернин // Коммуникативное поведение. Вып. 20. -Воронеж: Истоки, 2004 - С. 160-168. Диссертации по гуманитарным наукам - <http://cheloveknauka.com/osobennosti-italyanskogo-kommunikativnogo-povedeniya#ixzz5VzkK0Snn>
9. *Хавронина С.А., Крылова О.А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М., 1989. 105 с.
10. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Самара, 1985. 24 с.
11. *Palma Gallana, Pia Dusi, Noskova Tatiana.* Russo. Grammatica alfabetica. Avallardi., 2012.
12. *Пуччо Джанни.* Италия ближе, чем вы думаете. Можно говорить по-русски, не используя русских слов / Джанни Пуччо. СПб.: Алетейя, 2007. - 264 с.

**С. Пиццутелли**

*(Болонский университет)*

## **ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИТАЛИИ И В РОССИИ**

Изучение русского языка вызывает ряд трудностей у итальянских студентов.

На наш взгляд, изучение этого иностранного языка должно сначала сопровождаться изучением славянской филологии, поскольку многие проблемы понимания решаются путем анализа типа слова, из которого следует лексическое, грамматическое или фонетическое правило и трансформация.

Итальянские студенты испытывают трудности в изучении русского языка, начиная с фонетики: есть звуки, которые в итальянском языке не существуют, и их трудно воспроизвести. Но еще большие трудности связаны с изучением грамматики, видов глагола, глаголов движения.

Даже если изучение русского языка заканчивается после достижения уровня А2, иногда могут возникать сомнения, возможно, из-за пробелов, появившихся на начальном этапе обучения.

Сложность заключается и в отсутствии практики. Причинами могут быть переполненные аудитории, невозможность практиковать язык в классе, непонимание преподавателя, недостаточное количество часов русского языка в неделю.

В России иностранные студенты испытывают трудности противоположного характера. Помимо начального культурного шока, как только студенты приходят в класс, учителя говорят только по-русски, что может быть тревожным для человека, который недавно начал изучать русский язык, но в то же время обучение облегчается, ученик к нему привыкает, и уже после первой недели можно увидеть первые результаты.

Трудно чувствовать и погружаться в реальность, в которой единственным языком, который вы слышите, является русский язык, совсем не похожий на итальянский. Это может

напугать, будет начальный блок, который постепенно итальянский студент сумеет устранить с должным терпением, осмотрительностью и постоянством общения. Важно спросить, когда объяснение не понято.

Поэтому если сначала изучение русского языка в России может показаться чересчур сложным, самое лучшее в этом: каждый день находить себя в ситуациях, которые позволяют вам практиковать и говорить по-русски, будь то в классе, на улице, в магазине, в библиотеке или с друзьями.

**Дж. Римонди**

*(Пармский государственный университет, Университет Л'Ориентале, Генуэзский университет)*

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ РКИ**

Лингвокультуроведение исходит из признания того факта, что понятия язык, менталитет и культура одинаковы, ни один из них не может быть признан доминантным. Лингвокультуроведение понимается как культуроведение, ориентированное на потребности изучения иностранного языка. Оно способствует формированию речевых умений и навыков, усвоению необходимого для культурно-речевой адаптации в России минимума (грамматики, фонетики, лексики). Следует разделять понятия «культуроведение» (систематизированное знание о культуре как специфическом феномене) [Верещагин, Костомаров 1971, 3] и «лингвокультуроведение», под которым нами понимается информативный блок, связанный с различными жанрами культуры страны изучаемого языка, который является обязательным для усвоения [Вишняков, Дунаева 2017, 65]. В отличие от других дисциплин, лингвокультуроведение действует через язык в процессе его изучения [Ходякова 2012].

Интегрирующий характер лингвокультуроведения подчеркивает его роль на начальном этапе изучения русского языка студентами-иностранцами. Этому служит и стремление в большей мере опираться на *сознательность* в овладении

иностранным языком, что является условием повышения мотивации и эффективности образовательного процесса. Поскольку лингвокультуроведческий компонент находит свое отражение в разных фразеологических, синтаксических, риторических и семантических аспектах на уровне микро- и макротекстах, в преподавании лингвокультуроведения особое внимание уделяется учебным материалам. В дополнении к традиционным учебно-методическим материалам урок по лингвокультуроведению предусматривает использование аутентичного текста, определенного на основе следующих критериев [Balboni 1991]: связь с реальной жизнью (фактами и событиями); низкий уровень неопределенности; учет получателя коммуникативного жанра (текст написан не для учащихся); богатое лексико-грамматическое содержание.

Лингвокультуроведение определяет содержание образовательного процесса по русскому языку как иностранному. Например, оно является основополагающим для преодоления языковых трудностей иностранных студентов в использовании близких по смыслу слов в разных контекстах. При таком подходе преподаватель учитывает родную культуру учащихся, обращая внимание на: наличие в учебниках лингвострановедческого и лингвокультуроведческого комментария на языке-посреднике или на русском языке, включение реалий, близких к реалиям окружающего мира учащихся, учет фоновых знаний учащегося.

### Литература

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. – М., 1971. – 84 с.
2. *Вишняков С.А. Дунаева, Л.А.* Иноязычная вербальная коммуникация. Преподавание, изучение, освоение в контексте теории среднего подхода. – М., 2017. – 166 с.
3. *Ходякова Л.А.* Культуроведческий подход в преподавании русского языка. – М., 2012. – 291 с.
4. *Balboni P.* Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico. – Padova, 1991. – 212 с.

## **СЕКЦИЯ 2. «ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

**С.Н. Абдуллаев, Ч.А. Ногоева**  
*(Иссык-Кульский государственный университет)*  
**ЯЗЫК НА ПЕРЕКРЕСТКЕ КУЛЬТУР**

Вопросы межкультурной коммуникации все больше приобретают актуальность в современном динамичном и сложном мире. Они требуют своего осмысления на материале различных лингвокультур. Положение русского языка в этом смысле также не составляет исключения.

Стимулирующим поводом к написанию настоящей статьи во многом послужило тривиальное обстоятельство – появление в социальных сетях привлекательного и оригинального ролика, в котором уйгурская авторская песня «Герип-Санам» звучит на русском языке. Для нас интерес вызвал тот факт, что здесь имеет место перевод на русский язык стихов на одном из современных тюркских языков. Ролик получился ярким и креативным в том плане, что емко и без всяких лишних деталей выражает свой лейтмотив: «Язык перевода дает второе крыло авторской песне на родном языке». И действительно, в ролике все к месту. Сама ситуация не умозрительная и не создана искусственно, а реальна и взята из жизни: изображается общегородской праздник. Сцена в виде юрты на уровне концептов символизирует то, что праздничный конкурс проходит именно в Киргизии. Два флага по бокам сцены, как два крыла, дают размах фантазии и значительно расширяют творческий и креативный диапазон взаимодействия между двумя дружескими культурами и народами. Наконец, личность автора песни и ролика снимает возрастные рамки конкурса и распространяет его на все общество в целом.

Анализ ролика позволяет обратиться к взаимодействию фреймов «Ыр/Нахша/Песня» в киргизской, уйгурской

и русской лингвокультурах. Ролик дает возможность расширить аудиторию потенциальных реципиентов как в плане искусства, так и в плане изучения русского и других языков. Он открывает новые грани образов песни «Герип-Санам», верифицирует «Я» лирического героя, укрепляет узы дружбы между разными культурами и народами, инкорпорирует искусство Киргизии, особенно представленное в регионах, в международное транскультурное пространство, нивелирует возрастные ограничения и способствует решению классической проблемы «отцов и детей».

Если же всмотреться глубже и поставить анализ на собственно исследовательскую основу, мы увидим интересное взаимодействие фреймов «Ыр/Нахша/Песня» на ментальном уровне. Под фреймом в данном случае мы понимаем стереотипные границы того или иного понятия, несущего на себе культурную нагрузку. На примере данного ролика мы имеем прекрасную иллюстрацию пересечения нескольких фреймов - «Ыр/Нахша/Песня». Помимо прочего, это помогает нам лучше понять национальную лингвокультуру, сопоставляемую в современном контексте с русской лингвокультурой.

Фрейм «Ыр» в киргизской этнокультуре разделяется на 2 субфрейма: «Ыр-песня» и «Ыр-стихотворение» (в других тюркских языках «нахша/кушик» и «шеир»). Для нас интересен субфрейм «Ыр-песня». Это то, что дает возможность выразить невозможное, т.е. то, что нельзя передать при помощи слов. Благодаря чему? Благодаря музыке и образам. Про это еще М. Джалиль сказал так: «Песня меня научила свободе, Песня борцом умереть мне велит» [Бикмухаметов 1957; 5].

Что мы имеем в результате того, что авторская исыккульская песня «Герип-Санам» зазвучала на русском языке? Безусловно, те позитивные межкультурные результаты, о которых мы сказали выше. Но кроме этого, мы вполне можем отметить новый поворот в восприятии художественной картины мира. Это происходит после того, как русскоязычный текст входит во взаимодействие с первоначальным вариантом

музыки оригинала. Таким образом, перевод поднимает лирического героя на новую ступень творческой свободы [Абдуллаев 2009; 3]. Таким образом, предпосылкой особого вида свободы – творческой - является столкновение нескольких художественных картин мира. Широта художественного изящного мышления окрыляет и вдохновляет носителей креативных идей и образов.

Если обратиться к русско-тюркским языковым контактам, то в Киргизии они лежат на поверхности почти повсюду. Исключение составляют отдаленные аулы, где полностью отсутствует русскоязычное население. Над вопросами художественного перевода в двуязычном ключе можно размышлять, обратившись, например, к творчеству Ч. Айтматова. Произведения писателя в начальный период его творческой биографии писались на киргизском языке, а затем переводились на русский язык. Впоследствии ситуация поменялась: повести и романы создавались на русском языке, после чего осуществлялся их перевод на киргизский язык. Такое использование языков обогащало индивидуально-авторскую художественную картину мира Ч. Айтматова. В концептосфере художника регулярно осуществлялось взаимодействие концептов и фреймов двух этнолингвокультур.

Интересны опыты перевода на русский язык с другого тюркского языка - уйгурского. В данном случае ограничимся лишь ссылками на работы А. Коренева, который переводил на русский язык как стихотворные произведения (например, пламенные стихи Л. Муталлипа), так и прозу (в частности, повести и романы Х. Абдуллина). Перевод на русский язык повести «Көчкән юлтуз» последнего даже читается более захватывающе, нежели оригинал. Применительно к переводу прозы такое, в отличие от лирики, встречается нечасто. Успех работы переводчика объясняется способностью А. Коренева погрузиться в концептосферу уйгурского народа.

Художественный перевод открывает неизведанные грани межкультурного взаимодействия, способствует формированию нового способа мышления. Он обогащает всех участников процесса межкультурного взаимодействия, формирует новые нюансы функционального поведения языков.

#### **Литература**

1. *Абдуллаев С.* Габдулла Тукай и Лутфулла Муталлип: линии евразийского мышления в татарской и уйгурской литературе // Проблемы формирования евразийского мышления: Сб-к мат-лов 5-ой Международной научно-практической конференции/Под ред. Р. А. Абузярова.-Уральск, 2008.-С. 3-6.
2. *Abdullayev S.* Models of simple sentences in Uyghur and English languages. Karakol, 2018.
3. *Бикмухаметов Р.* Муса Джалиль. - М., 1957.-167 с.

**И.Б. Авдеева**

*(Московский автомобильно-дорожный государственный  
технический университет)*

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

1. Как известно, термины «русский язык как иностранный» (РКИ) и «русский язык как неродной» (РКН) возникли для обозначения методики его преподавания в зависимости от условий **окружающей языковой среды**: в монолингвальной среде на территории России используется методика РКИ, а в двуязычной среде, в ситуации двуязычия на территории стран СНГ используется РКН. К последнему же относится и обучение детей русскоязычных диаспор, которое носит название «русский язык в условиях ограниченной языковой среды» (РОС).

При этом, как считают исследователи, «образовательный статус русского языка как иностранного на постсоветском пространстве в современных условиях не соответствует

реальному положению дел, так как значительная часть населения (в некоторых странах и большая) не рассматривает русский язык в качестве иностранного и считает необходимым восстановить статус русского языка как «языка национального общения» [Васильева, Ускова, 2016;143]. По статистике 45-80 % населения стран старшего и среднего возраста стран СНГ свободно владеет русским языком, в отличие от молодого, «постперестроечного» поколения.

Хотя, официально обучение русскому языку как иностранному (РКИ) было не распространено на территории стран СНГ, вопрос об использовании на постсоветском пространстве методики русского языка как неродного (РКН) в системе школьного образования стал крайне актуален. Специалисты считают, что при соблюдении определённого баланса уместно использование обеих методик на территории бывших советских республик [Васильева, Ускова; 256].

2. Мысль о создании фундаментальной «теоретической прикладной грамматики» как компендиума теоретических знаний о современном русском языке, принадлежавшая еще В.А. Белошапковой (1979), а впоследствии неоднократно провозглашавшаяся М.В. Всеволодовой (1969, 1978, 1986,1989), так и не была воплощена в жизнь не только в качестве материала для иностранцев, но даже для самих преподавателей-русистов. Хотя многие выявленные и изученные в РКИ **грамматические категории** являются уже аксиоматичными и, считаясь одинаково трудными для всех иностранцев, подлежат обязательному изучению уже на начальном этапе: предложно-падежная система, видо-временная глагольная система, приставочные и бесприставочные глаголы движения и т.п.

3. Основное противоречие состоит в том, что доминирующим постулатом лингводидактики последнего времени, то есть основным императивом к действиям преподавателей, является положение, что в РКИ язык рассматривается **не как объект изучения составляющих его систем** (фонетической,

лексической, морфологической и др.), а как средство общения, поэтому основным понятием с позиции функционального подхода становится коммуникативная компетенция и степень ее сформированности. В то время как сами инофоны утверждают, что при обучении грамматическим категориям русского языка «крайне важно, чтобы учащиеся **понимали суть** этого явления, то, какое значение в нем заключено. Но грамматическая наука, сделавшая уже очень много, во многом не удовлетворяет потребностям именно практического преподавания» [Доджи 2016, 8].

4. Полагаем, что для взрослых учащихся со сформированной когнитивной базой необходимо преподавание русского языка в качестве неродного и в качестве иностранного как **системы грамматических концептов**; самостоятельных модульных подсистем, таких как «словообразование», «виды глагола», «глаголы движения», «предлоги», «падежи» и т.п. – с необходимыми грамматическими комментариями, описывающими именно систему функционирования каждой из этих подсистем, которые при создании были бы ориентированы не на преподавателя-русиста, а на учащегося - носителя иного языка и мировоззрения.

5. Мы неоднократно показывали, на примере научно-технического подстиля научного стиля речи, что, кроме хорошо изученных и известных грамматических категорий, для понимания русского языка иностранцами крайне актуальны также **инверсионность**, то есть «относительно свободный порядок слов», и **бессубъектность** односоставных предложений [Авдеева 2012; 2017; 2017]. Сталкиваясь с этими грамматическими явлениями уже на начальном этапе, носители буквально всех языков нуждаются в подробном объяснении этих сугубо русскоязычных грамматических категорий.

6. С позиций порождающей грамматики Н. Хомского, утверждавшего наличие в каждом языке универсальных **принципов** и отличающих языки друг от друга **параметров** в

составе выдвинутой им концепции **универсальной грамматики**) [Филд 2012,191-192]. Выдвинутая нами категория **бес-субъектность** русских односоставных предложений в данной классификации относится к «**параметру нулевого подлежащего**», «**параметру опущения** (т. наз. **опущение**), определяющему, обязательно ли использовать в рамках того или иного языка личное местоимение (They says) или его можно опустить (Говорят) [там же, 270].

Поскольку **порядок слов** в различных языках также относится к категории параметров, по концепции Дж. Гринберга, из-за слишком большой инверсии по сравнению с другими индоевропейскими языками русский язык считается языком с «нестандартным порядком слов» [Филд 2012, 312]. Считается, понятия о наборе параметров имеют важное значение при изучении **усвоения второго языка (L 2)**, в нашем случае – при изучению **русского языка как иностранного и русского языка как неродного**, поскольку при изучении иностранного языка, отличающегося от родного языка (L1) или языка-посредника набором параметров, необходима **перенастройка параметров** [там же].

#### **Литература**

1. *Авдеева И.Б.* Основные трудности при обучении иностранных учащихся чтению аутентичных текстов (научный стиль). В сб.: Международное образование и сотрудничество. М., 2012. С. 8-14.
2. *Авдеева И.Б.* Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля. Мир русского слова. - 2017. № 2. С.67-78.
3. *Авдеева И.Б.* Лингвистика текста при обучении научному стилю речи иностранных учащихся. В сб.: Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Сб. статей. М., 2017. С. 3-8.
4. *Васильева Т.В., Ускова О.А.* Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. – М.: Янус-К, 2016. – 248 с.

5. *Фенуку Самсон Доджи*. Учёт особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эве (уровень А1 – А2). Дис. на соискание степени канд. педагог. наук. – М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина. 2016.- 287 с.

6. *Филд Джон*. Психоллингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами). Пер. с англ./Общ. ред. И.В. Журавлева. М.: Издательство ЛКИ, 2012. – 344с.

**М.Р. Арпентьева**

*(Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского)*

### **ТИПЫ ПЕРЕВОДА В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОТСУТСТВИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Перевод – важная часть и составной компонент изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды. Сопоставительный анализ различных типов перевода дает возможность понять нюансы языка и культуры, которое бывает трудно осмыслить при отсутствии языковой среды (взаимодействия с носителями языка, совместной жизни в культуре, родившей тот или иной язык). Перевод актуализирует в сознании наличие множества вариантов понимания, бесчисленности возможных осмыслений устной или письменной речи, из которых обучающемуся и обучающему необходимы выбрать не только те, что отражают ситуативные моменты, но и сам «дух» национальной культуры, менталитет народа, а также особенности самого говорящего как представителя данного народа.

Перевод как составляющая изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды – понимающая совместная или индивидуальная деятельность обучающихся и обучающихся. Эта деятельность требует от них более или менее ординарного или трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка. Она требует большего или меньшего понимания себя и мира, в том числе

в контексте понимания языковых и культурных различий и их роли в жизни: в деятельности и взаимоотношениях. Сложности перевода при преподавании и изучении иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды особенно хорошо демонстрируют переводы профессиональных текстов. Работа над переводом таких текстов в ходе изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды – не столько когнитивная или коммуникативная, но собственно духовная задача, включающая ценностный диалог общающихся. Она есть понимание как бытийный процесс [Бахтин, 1979]. Эта деятельность имеет как типические, так и уникальные тенденции и черты, в том числе по сравнению с ситуациями изучения языка и культуры в рамках «включенного» погружения в культуру и взаимодействия с ее носителями. Современные типологии переводов включают несколько основных параметров: типы переводов выделяются по форме презентации текстов перевода и оригинала; типологизация осуществляется по жанрово-стилистическим особенностям и жанровой принадлежности переводимого материала; по основным функциям; по полноте и типу передачи смыслового содержания оригинала; типы переводов выделяются также по соотношению типов языка перевода и языка оригинала; типологизация часто осуществляется по характеру соответствия текста перевода тексту оригинала; очень распространена типологизация по характеру субъекта переводческой деятельности и его отношению к автору переводимого текста; продуктивный вид типологизации переводов включает их классификацию по первичности текста оригинала; по типу переводческой сегментации и способу переработки переводимого материала; также весьма распространенной является классификация по типу адекватности перевода (классификация А.Паршина и др.). Однако, многие типологии практически не рассматривают вопросы специфики перевода, его про-

цесса и результата в контексте изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды [Воробьева 2014].

Очевидно, что перевод, в том числе условно-дословный, - более или менее уникальная деятельность, актуализирующая процессы развернутого соотнесения комплекса культурно и личностно специфичных значений и смыслов, как частей смыслового культурного и общечеловеческого универсума. Сюда входит как смысловой «багаж» индивида человека и этноса, так и «багаж» всего человечества. Таким образом, каждый отдельный субъект – индивид или группа человечество, выступают как (со)авторы текста. Это множество «багажей» - универсумов рождает бесчисленное количество вариантов понимания, бесчисленное количество более или менее «правильных» переводов. Чтобы разговаривать и понимать произносимое или написанной собой или иным человеком на том или ином языке, чтобы переводить тексты повседневного, научного, журналистского и художественного типа, нужно, даже в условиях отсутствия языковой среды, достичь уровня многостороннего и многоуровневого понимания, необходимо уметь предлагать и сравнивать разные уровни перевода [Воробьева 2014; Гавриленко 2016; Наугольных 2009, 2013; Нелюбин, Хухуни 2006; Огнева 2012; Уланович 2015; Чайковский 1997; Lefevre 1975; Holmes 1972, 1988; Bachmann-Medick 2007; Raffel 1990 и др.]. Современная методика изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды предъявляет разнообразные и разноуровневые требования к качеству перевода. Попытка создать «полноценный перевод» (А.В. Федоров) сталкивается в условиях отсутствия языковой среды с запросом создания «реалистического перевода» (И.А. Кашкин), различия задач которых заметны из самих названий типов перевода. Такое дополнение и трансформация всегда рискованны. Особенно если учащиеся, обучающиеся, а также учителя переводят тексты художе-

ственные, многоуровневые и многозначные. Тексты, наполненные специфическим для народа-носителя языка, определенным культурно-историческим содержанием, а также конкретным для автора переводимого текста психологическим «подтекстом», переводить особенно трудно. Они написаны так, что содержат не всегда очевидные, но так или иначе присутствующие даже в профессиональных и научных текстах, подтексты, затексты, интертексты [Гавриленко 2016; Наугольных 2009, 2013; Нелюбин, Хухуни 2006; Огнева 2012; Уланович 2015; Чайковский 1997; Lefevre 1975; Holmes 1972, 1988; Bachmann-Medick 2007; Raffel 1990 и др.].

При качественном переводе переводимое перекладывается на “свой язык”, подвергается более или менее выраженной, заметной (со)творческой переработке - переосмыслению. Этот уровень понимания в процессе изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия или даже наличия языковой среды избыточен для большинства стандартных переводческих задач. Он также часто вызывает трудности определения «качества перевода». В присутствии носителей языка и культуры решение этой задачи осуществляется намного проще и естественней. Если носителей рядом нет, то вопрос о качестве перевода становится очень сложным. С точки зрения формальных соответствий, перевод, осуществляемый субъектами в процессе изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды может при тех или иных условиях оцениваться как непрофессиональный, некачественный. Такое случается даже с переводами признанных «мастеров слова», приносящих в свои переводы смыслы своей культуры, своей личности. Перевод в процессе изучения и преподавания иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды есть освобождение текста из «плена» потенциальности «смыслового универсума». Такой перевод высвобождает новые смыслы, также, как и прячет – старые. Он предполагает понимание и обнаружение наиболее легкодоступных смысловых слоев переводимой речи или текста, но и

их повторное сокрытие, насыщение текста подтекстами, за-  
текстами и интертекстами. Эти «иные тексты» и смыслы поз-  
воляют читателю и иной, и исходной культуры понимать  
текст с гораздо большей точностью. Ученик как переводчик  
лишь устанавливает для себя смысловые маркеры там, где он  
обнаружил «зерно истины» или сокрытую от наивных глаз  
«машинного перевода» тайну, усмотрел обращение к смысло-  
вому пласту, далекому от непосредственно описываемой си-  
туации, скрытой от него и иных переводящих в условиях от-  
сутствия языковой и, особенно, культурной, среды. Аспекты  
смысла, которые прячутся «между строк», «на полях», в  
«между-текстах» и в «историях» текстов, вычитываются гра-  
мотным переводчиком в первую очередь. Эти неявные  
смыслы выступают как опорные. Опираясь на них, в процессе  
изучения и преподавания иностранного языка в условиях от-  
сутствия языковой среды ученик реконструирует внешний,  
культурный каркас текста.

Как правило, уровень перевода в процессе изучения и  
преподавания иностранного языка в условиях отсутствия язы-  
ковой среды связан с функцией перевода, а та с понимающей  
интенцией и задачами перевода у переводящего. Не слишком  
успешные переводы в процессе изучения иностранного языка  
в условиях отсутствия языковой среды связаны с тем, что «пе-  
реводчик не учитывает разницу в смысловых правилах и  
структурах своего и родного языка. Он позволяет ввести себя  
в заблуждение «ложным друзьям переводчика». Например,  
грешит неоправданным буквализмом. Буквализм перевода в  
ситуации изучения и преподавания иностранного языка в  
условиях отсутствия языковой среды, нежелателен также как  
и неоправданная вольность. Вольность перевода в процессе  
изучения и преподавания иностранного языка в условиях от-  
сутствия языковой среды связана с «увязанием» в фиктивных  
отношениях и смыслах [Гавриленко 2016; Наугольных 2009,  
2013; Нелюбин, Хухуни 2006; Огнева 2012; Уланович 2015;  
Чайковский 1997; Lefevre 1975; Holmes 1972, 1988; Bachmann-

Medick 2007; Raffel 1990 и др.]. Полифоничность перевода в условиях отсутствия языковой среды - одно из условий его точности и критерий понимания текста учащимися и обучающимися.

Для того, чтобы показать уровни перевода учащимся и обучающимся в условиях отсутствия языковой среды желательно демонстрировать различные по качеству примеры переводов профессиональных, художественных и иных текстов. Иногда очень хорошим приемом является и обратный перевод: с изучаемого языка на язык обучающихся и учащихся. Сопоставление разных переводов дает возможность ощутить культуру и язык народа даже в отсутствии реальной возможности учиться и взаимодействовать с носителями языка и культуры, существенно интенсифицирует и оптимизирует учебный процесс. Некоторые задания учащимся и обучающимся поэтому могут быть направлены на самостоятельный перевод текстов разного типа и сопоставление переводов (по параметрам, интересующим обучающего и значимым для понимания той или иной культуры, времени и места создания текста и его переводов и т.д.)

#### Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. *Воробьева М.В.* Перевод как средство формирования творческих речевых умений иноязычного межкультурного общения на старших курсах языкового вуза: дисс.... кандидат. педагог. наук. Улан-Удэ, Бурятский государственный университет, 2014.- 307 с.
3. *Гавриленко Н.Н.* Функционирование психологических механизмов в процессе понимания переводчиком иноязычного текста // Вестник Воронежского ГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – № 4. – С.1-12.
4. *Наугольных А. Ю.* О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник ПНИПУ. – Проблемы языкозн. и педагогики. – 2013. -№7 (49). – С.197-202.
5. *Наугольных А.Ю.* Парадоксы переводческого понимания // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 112-118.

6. *Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т.* Наука о переводе. М.: Флинта : МПСИ, 2006. — 416 с.
7. *Огнева Е.А.* Художественный перевод: проблемы передачи компонентов переводческого кода. – Москва: Эдитус, 2012. – 234с.
8. *Уланович О.И.* Понимание оригинала при переводе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. – №1 (33). – С.78-87.
9. *Чайковский Р.Р.* Реальности поэтического перевода. Магадан: Кордис, 1997. – 197 с.
10. *Lefevre A.* Translating poetry. – Amsterdam: Van Gorcum, 1975. – 127 p.
11. *Holmes, J.S.* The Name and Nature of Translation Studies." // Holmes J.S. Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies. – Amsterdam: Rodopi, 1972/1988. – P. 67–80.
12. *Bachmann-Medick, D.* Translational Turn // Bachmann-Medick D. Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt, 2007. S 238-283.
13. *Raffel B.* The Art of Translating Poetry. Pennsylvania SU, 1990. 220p.

**Ю.А. Великородняя**

*(Российский университет дружбы народов)*

**ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ  
В РУССКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ И РАБОТА  
НАД НИМИ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ  
В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

На сегодняшний день существует немало оснований для того, чтобы использовать РТ в качестве средства для обучения иностранных студентов восприятию и применению побудительных конструкций, а также при обучении правильной передаче значения побудительности в русском языке.

Прежде всего, реклама, являющаяся жанром средств массовой коммуникации, имеет такую важную функциональную черту, как значение побудительности, стремление кого-либо побудить к тому или иному действию.

Во-вторых, в процессе формирования коммуникативной грамматической компетенции у иностранных студентов важным условием является наличие имплицитных и эксплицитных форм побуждения в РТ, что делает тексты русскоязычной рекламы наиболее интересными во время обучения русскому как иностранному (РКИ).

И наконец, третьим основанием является то, что в РТ достаточно широко представлены всевозможные варианты, позволяющие выразить значение побудительности, что в свою очередь, может быть принято за особое лингвистическое доказательство обращения к РТ для обучения иноязычных студентов.

Рассмотрение данной грамматической темы, в основе которой лежит использование РТ, допускает применение алгоритма, целью которого является развитие грамматической компетенции с внедрением особых заданий, обусловленных определенной ситуацией и ориентированных на коммуникацию.

Первый этап предполагает знакомство с новым грамматическим материалом. Здесь важно и крайне необходимо предложить такие задания, целью которых будет чтение и последующая проверка понимания прочитанного РТ; также стоит добавить задания, направленные на наблюдение и дальнейшее сопоставление вариантов языкового оформления значения побудительности. Первоочередная цель вышеописанных заданий – направить внимание учащегося на изучаемый им языковой факт, а также помочь в осознанном усвоении форм и значений РТ.

Во время второго этапа на первое место выходит языковая практика. Целью подобных заданий является активизация значений побудительности в грамматической форме. Кроме того, эти задания преследует цель развития навыков ситуативного использования и манипулирования побудительными значениями.

Переходя к третьему этапу, стоит, прежде всего, сосредоточиться на коммуникативной практике. Основой обучения здесь выступает изучение принципов информационного неравновесия и проблем, которые они вызывают.

На последнем, четвертом этапе происходит обратная связь. Здесь применяются различные способы контроля, которые могут помочь определить различный уровень знаний у студентов. К приемам контроля можно отнести самоконтроль, текущий контроль и лингводидактическое тестирование [Карпова 2015; 34].

Исходя из всего вышесказанного, следует вывод: применение рекламного текста в роли обучающего материала, показывающего варианты реальных примеров применения изучаемых грамматических форм, значительно уменьшает расстояние между функционально-коммуникативным описанием языка и его системой. Это в наибольшей степени соответствует коммуникативно-ориентированному обучению РКИ в условиях отсутствия языковой среды.

#### **Литература**

1. Карпова Л.И. Контекст как основа обучения грамматике. – М., 2015. – 197 с.

**Е.О. Грунина**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК НОСИТЕЛЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА**

Обязательным условием развития каждого этноса является сохранение культурного кода, присущего каждому этносу, так как культурный код – это то, что несет в себе некую совокупность правил развития и существования народа, характерные лишь для него особенности передачи информации.

Существует большое количество определений термина «культурный код». Р. Барт называет культурный код отголосками прошлого, следом того, что уже было. А.И. Кравченко считает, что это своего рода совокупность знаков, символов,

которые кодируют информацию, сохраняют ее, передают. К. Рапай определяет культурный код как некие подсознательные смыслы, которые люди вкладывают в любой описываемый ими объект с точки зрения влияния на них национальной культуры. В.В. Красных дает следующее определение культурного кода. Она считает, что культура – это своего рода “сетка”, которая “набрасывается” на окружающий мир, особым образом оценивает и описывает его, а также членит, категоризирует и тщательно структурирует. Культурные коды соотносят с древнейшими архетипическими представлениями человека. Иными словами, именно они эти представления и “кодируют”» [Красных 2001; 5]. В.В. Красных полагает, что коды культуры, образуя систему координат, содержат определенные эталоны культуры, имеющие непосредственное отражение в языке.

Таким образом, носитель языка, а именно языковая личность представителя того или иного этноса, будет существовать в культурном пространстве, которое отражается в языке, в стереотипах поведения, в нормах, на разных уровнях форм общественного сознания, также в предметах материальной культуры и т.д. [Маслова 2001; 119].

Так как языковая личность определяется посредством изучения произведенных ей текстов, то, соответственно, в этих же текстах будет сокрыт культурный код.

Несмотря на различные способы передачи текстов, ядром формирования культурного кода населения является художественная литература. Именно тексты художественной литературы представляют собой богатый источник культурного наследия.

Языковая личность персонажа художественного произведения, являясь такой же обоснованно доказанной языковой личностью, как и реально существующее лицо (См. Караулов Ю.Н.), будет прямым «транслятором» культурного кода, хранящегося в тексте художественного произведения.

Изучение языковой личности персонажа художественного произведения обладает особой значимостью не только в рамках проявления научного интереса к особенностям ее функционирования, но и для познания и сохранения культуры нации, а также представляет большой интерес, вследствие того, что способствует получению лингвокультурной информации о языке и стране изучаемого языка, и, следовательно, возможность использовать ее при обучении иностранцев языку вне языковой среды.

#### **Литература**

1. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
2. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. - М.: Академия, 2001.

**С.А. Дерябина**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

В условиях отсутствия языковой среды особую значимость имеет освоение фонетики изучаемого иностранного языка, так как «слухопроизносительные навыки лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности» [Крючкова, Мощинская 2013]. Формирование артикуляционной базы в сознании учащихся происходит в условиях действия межъязыковой фонетической интерференции [Хавронова, Балыхина 2008, Реформацкий 1989]. Характер фонетических ошибок «зависит от взаимодействующих языков» [Есакова, Литвинова, Керо Хервилья, Керо Хервелья, Харацидис 2016].

Изучение фонетической системой языка предполагает овладение звуками, звукосочетаниями, ритмическими моделями слов, интонационными конструкциями. Слуховые навыки восприятия речи также формируются в соответствии с системой и нормой данного языка. Опираясь ими, человек

осуществляет лингвистическую интерпретацию акустических характеристик воспринимаемой речи.

Национально ориентированные учебники создаются на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и родного. При этом важно, чтобы содержание исходило из существующих трудностей, связанных с особенностями артикуляционной базы родного и изучаемого языка.

В таком учебнике допустимо, чтобы теоретическая часть была переведена на родной язык учащегося. Комментарии на родном языке указывают на трудности, с которыми может столкнуться учащийся.

Работа по формированию аудитивных навыков в условиях отсутствия языковой среды может быть представлена рядом заданий с использованием аудиозаписи речи носителя языка:

- Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно [Есакова, Литвинова, Керо Хервилья, Керо Хервелья, Харацидис 2016];

- Слушайте, сравнивайте. Пишите пары звонких и глухих согласных. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением глухих и звонких согласных/ твердых и мягких согласных. Слушайте и читайте диалоги. Слушайте и повторяйте. Следите за слитностью произношения/ За интонацией. Слушайте слова, дописывайте необходимые буквы. Слушайте и определяйте (расставьте ударение; определите тип ИК). Слушайте диалог/ предложения. Делите предложения на синтагмы [Короткова, Петровская 2017];

- фонетические диктанты [Логинова 1981].

Использование подобных упражнений в условиях отсутствия языковой среды приобретает особое значение. В условиях современного образовательного пространства для этой цели используются аудио- и видеозаписи носителей языка (аудиоприложение), работа с которыми сопровождается заданиями по прослушиванию фраз, сравнению близких по

артикуляции звуков на основе минимальных пар слов, содержащих данные звуки, определению места ударения и типа ИК, написанию фонетических диктантов.

#### **Литература**

1. Есакова М., Литвинова Г., Керо Хервилья Э.Ф., Керо Хервелья А., Харацидис Э. Русская фонетика. Учебное пособие для говорящих на испанском языке. – Гранада, 2016. – 218 с.
2. Короткова О. Курс русской фонетики и интонации для говорящих на испанском языке/ Короткова О., Петровская Н. – Bilbao: Universidad del Pais Vasco/ Euskai Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2017. – 258 p.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 480 с.
4. Логинова И.М. Учебные задания по фонетическому практикуму на I курсе. – М.: РУДН, 1981. – 72 с.
5. Реформатский А.А. О некоторых трудностях обучения произношению / Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. - М., 1989. - С. 9-15.
6. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «русский язык как иностранный». Учебное пособие. М., 2008. – 194 с.

**Т.А. Дьякова, А.С. Сашина**

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

#### **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОЛИНГВИ- СТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В процессе изучения иностранного языка недостаточно овладения его грамматическим строем, лексикой и синтаксическими конструкциями, необходимо овладеть мультимедальной иноязычной коммуникативной компетенцией, основывающейся на общении в единстве информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной функций [Измайлова, Пискарева 2010]. Эффективность и успешность

межкультурной коммуникации во многом зависит от уровня понимания ценностных установок, психологической и социальной идентичности иноязычного собеседника.

Социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции отвечает за овладение способностью учитывать социальные нормы в процессе коммуникации, ориентируясь на правила хорошего тона, социальные характеристики речевого партнера и выбирать языковые средства в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе. Овладение перечисленными категориями позволяет говорить о выходе личности, изучающей иностранный язык, за пределы собственной языковой культуры.

Интерактивные технологии в обучении позволяют педагогу совместно с учащимися моделировать ситуации речевого общения, меняя цели коммуникативных актов и социальный портрет его участников (социальный статус, возраст, социальная и ситуационная роль), и в зависимости от этого выбирать и использовать речевые средства. Применение активного метода обучения позволяет привлекать учащихся к решению поставленных задач

Приведем примеры заданий, направленных на формирование социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

1. *«Поздравление».*

Задание: 1) поздравьте друга с Днем свадьбы; 2) поздравьте друга/подругу с рождением ребенка; 3) поздравьте преподавателя /директора с Новым годом.

2. *«Роли».*

Задание: Разыграйте диалоги в соответствии с речевой ситуацией.

Ситуации: 1) В банке: а) вы потеряли карту; б) вам необходимо отключить/подключить дополнительные услуги;

Субъект – объект: менеджер - клиент

2) В гостинице: а) вы хотите поменять номер; б) вам нужно уточнить время завтрака.

Субъект – объект: администратор-турист

3. *«Комплименты».*

Задание: Используйте фразы, соответствующие той или иной ситуации.

Ситуации: 1. Вы встретили школьную подругу, которую давно не видели. Она прекрасно выглядит. 2. Коллега предложил перспективный проект. Сделайте ему комплимент.

Таким образом, при овладении иностранным языком применение интерактивных технологий, позволяющих смоделировать ситуации речевого общения между представителями разных социальных групп, может стать хорошим способом овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в целом и облегчить процесс адаптации к новому социокультурному окружению.

#### **Литература**

1. *Измайлова Ю.М.* Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты [Электронный ресурс]. – Саратов, 2010. – С. 1-7.

**О.Н. Кравченко**

*(МБОУ ООШ №52, с. Ачуево, Краснодарский край)*

#### **РУССКИЙ РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ И МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Как известно, важную роль в процессе обучения РКИ играет коммуникативность. Это было признано еще в 1976 году на Международном конгрессе МАПРЯЛ в Варшаве [Булгарелли 2017; 34-35].

В настоящее время в учебных заведениях Италии в области преподавания РКИ существуют трудности: большое количество студентов в группах, свободное посещение занятий и недостаточное количество аудиторных часов [Беженарь 2017; 28-33; Персиянова 2015; 54; Импости 2011; 120-122].

В таких условиях качественно реализовывать принцип коммуникативной направленности – задача не из легких. Для включения обучающихся в коммуникацию на русском языке,

поддержки интереса и внутренней мотивации иностранных учащихся в условиях изучения русского языка за рубежом, необходимо совершенствовать способы организации учебной деятельности.

Занятия разговорного клуба являются тематическими и строятся на принципах коммуникативной направленности, интегрированного обучения, ситуативно-тематической организации обучения, что способствует коммуникативности и мотивированности обучения [Буханцева 2017; 36-40]. Бесстрессовая, доброжелательная рабочая атмосфера занятий разговорного клуба позволяет италофонам погрузиться в русский язык и русскую культуру, а значит — заниматься с интересом.

На занятиях разговорного клуба создается языковая среда, способствующая применению и развитию иностранными студентами накопленных знаний по русскому языку. Яркая презентация учебного материала по теме занятия, интенсивная отработка в форме творческого применения в парах и в мини-группах способствует прочному усвоению материала.

Исходя из опыта преподавания иностранного языка в университетах России и Италии, формирование речевых навыков и умений вне языковой среды происходит успешнее, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения и организуется на материале тем и ситуаций, представляющих интерес для учащихся.

Комбинирование грамматического и разговорного курсов позволяет проводить занятия в форме разговорного клуба по различным темам [Кравченко 2017; 3]. Разговорный клуб создает благоприятную языковую среду и способствует мотивации иностранных студентов, улучшению навыков говорения на русском языке, преодолению языкового барьера, развитию коммуникативных навыков.

## Литература

1. *Булгарелли Е.Д.* Проблемы обеспечения достижения учебных целей при обучении РКИ в Италии // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Русистика Италии – М., 2017
2. *Беженарь О.А.* Как сделать изучение русского языка интересным в условиях современных вузов Италии // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Русистика Италии – М., 2017
3. *Импости Г.* Особенности изучения русского языка в Болонском университете // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. № 1. – М., 2011
4. *Персиянова С.Г.* Особенности организации занятий по практической грамматике русского языка в группах учащихся из Италии с уровнем языковой подготовки В1 // Методика преподавания РКИ: традиции и современность: Сб. материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., 2015
5. *Кравченко О.Н.* Русский разговорный клуб: практикум. – Краснодар: КубГАУ, 2017. – 51 с.
6. *Буханцева Ю.В.* Обучение общению на русском языке как иностранном: принципы, методы, приемы, результаты НИР. Современная коммуникативистика. № 3. М., 2015

**Н.В. Кривошапова**

*(Приднестровский государственный университет им.  
Т.Г. Шевченко)*

### **ДИАГНОСТИКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

Современное школьное и вузовское образование предполагает внедрение новых технологий обучения. Сегодня образование – это не просто накопление знаний, а это, по словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, «развитие аналитических способностей и критического мышления у учеников. Это — умение учиться. Умение самому воспринимать знания, успевать за переменами» [Путин 2002].

Правильная организация и эффективное внедрение в учебный процесс современных методов организации занятий способствует развитию активной мыслительной деятельности учащихся и во многом определяется перспективным проектированием и прогнозированием результатов обучения.

Научно обоснованная, своевременно и качественно осуществленная психологическая и педагогическая *диагностика* способствует обнаружению и своевременной коррективке нежелательных последствий при организации и проведении занятий.

По мнению многих ученых-дидактов, осуществление полноценной и эффективной диагностики во многом зависит от уровня и качества целенаправленной и длительной работы организаторов конкретного учебно-воспитательного мероприятия. Только в этом случае можно исключить нежелательные последствия стихийной диагностики. Определение итогов, прогнозирование педагогического уровня сотрудничества в учебно-воспитательном процессе с целью возможных и неожиданных изменений – составляющие компоненты педагогической диагностики [Куликов 2016], [Полат 2002], [Фомичев 2014].

Психолого-педагогическая диагностика должна быть:

1) максимально простой и включать в себя незначительную по объему работу, уделяя внимание самодиагностированию;

2) на высоком уровне эффективности сотрудничества педагога и учащегося;

3) компетентной, опираться на научные основы учебы и профессионализм педагога;

4) демократична, соблюдение гигиены труда, соответствовать нормам логики обучения и педагогической этике.

Показателем уровня активности учебно-мыслительной деятельности обучаемых считается наличие работоспособных свойств будущего профессионала:

- в направлении формирования и развития личных качеств;

- в плане активного участия в получении профессии;

- в получении и выработке черт будущего педагога.

Следующие умения и свойства должны быть свойственны будущему специалисту:

1) эрудиция и профессионализм;

2) общительность и культура поведения;

3) психолого-педагогическая наблюдательность;

4) способность к самообразованию;

5) умение вести себя в обществе.

Исследователи-педагоги отмечают такие качества учащихся, выработанные вследствие применения нестандартных форм обучения:

а) творческое мышление;

б) самоорганизованность;

в) культура общения;

г) эмпатийность;

д) самообучение.

Можно отметить, что диагностические результаты показали: наша современная система обучения и воспитания соответствует основным требованиям, среди которых выделяются гуманизм, стремление к взаимопониманию, интеллектуальное развитие на должном современном уровне, дисциплинированность, самостоятельность в суждениях, системный подход, а также преемственность и перспективность.

Развитие обучающихся предполагает переход их интеллектуального развития из одного взгляда на язык как учебный предмет в качественно другой, значительно отличающийся и сложный. Это постоянный процесс становления и развития их научно-лингвистического мировосприятия. Наиболее частыми и продуктивными действиями данного процесса отмечаются сформировавшийся у школьников системный лингвистический подход к языку, индивидуальное восприятие языка, постепенное самостоятельное применение

знаний при ознакомлении с новым материалом, умение контролировать и соблюдать нормы лингвистики как науки.

В любой науке обоснованность итоговых заключений и новых предложений подтверждаются (или опровергаются) путем проведения исследований, которые основываются на учении о проведении познания и определении путей развития общества, процесса и т.д.

Очень часто одной из негативных причин, затрудняющих проведение эксперимента, является невозможность выделения исследуемого объекта из разносторонних связей с подобными предметами (явлениями), что мешает получению достоверных данных или вообще не дает возможности провести исследование.

В науке известны два вида *экспериментов*, прикладные и фундаментальные. Фундаментальные проводятся для того, чтобы найти наиболее эффективные пути обучения лингвистическим дисциплинам или речевой деятельности, выявить наиболее значимые теоретические позиции в процессе преподавания языка (приемы, способы успешному усвоению правил пунктуации). Прикладные исследования призваны изучить практические подходы к наиболее эффективным приемам, средствам преподавания русского языка как родного (или официального).

Наиболее часто в нашей науке применяются следующие методы исследования: изучение этапов развития методики преподавания русского языка, лингвистический эксперимент, изучение типичных проблем в преподавании некоторых разделов языка, исследование наиболее эффективных форм обучения русскому языку в современных условиях, диагностика уровней речевой деятельности школьников и т.д.

Развитию методики как науки способствует изучение уровня, качества процесса обучения языку в лучших средних или высших учебных заведениях, так как там, как правило, вырабатываются и внедряются в учебный процесс наиболее эффективные методы и приемы. Очень большую пользу в

этом направлении приносят научно-методические конференции и семинары учителей, а также публикации в периодических изданиях. Известно, что именно в лучших школах наиболее опытными учителями разрабатываются и внедряются в учебный процесс эффективные формы учебной деятельности на уроках.

Большую пользу для развития методики приносит исследование учебной деятельности школьников: их устная и письменная речевая деятельность, уровень теоретических знаний, умения и навыки их применения, причины допуска лингвистических неточностей.

В школах очень большую пользу для улучшения преподавания приносят различные виды письменных работ, тестовые опросы, оформление анкет, беседы и т.д.

Много интересной информации можно получить при анализе тетрадей школьников: уровень выполнения письменных заданий, написание творческих работ (сочинение, изложение, диктант, списывание). Все виды полученных данных можно обработать и обобщить, применяя статистический метод исследования.

### Литература

1. Выступление В.В. Путина на заседании Государственного Совета Российской Федерации 29 августа 2001 г. - 2002.kremlin.ru»events/284.html

2. Куликов В.С., Артюхина А.И., Чумаков В.И. Диагностика результативности педагогической технологии // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. №8-1. - <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-rezultativnosti-pedagogicheskoy-tehnologii/>

3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. //Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы пов. квалиф. пед. кадров. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

4. Фомичев Р.С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11. - <http://human.snauka.ru/2014/11/8352>

**А.Ю. Лонская**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ТЕРМИН «КОНЦЕПТ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

Термин «концепт» стал активно употребляться в контексте когнитивной лингвистики и лингвокультурологии с конца 1990-х гг. Это объясняется необходимостью введения в терминологический аппарат данных наук термина, который способствует лучшему изучению ассоциативно-образных оценок и представлений носителя определенной лингвокультуры.

Концепт, как отмечают многие российские исследователи, является широкой мыслительной базой человеческого сознания [Аскольдов 1997, Вежбицкая 1999, Шулятиков 2015]. Так, концепт, по мнению Ю.С. Степанова, представляет собой «суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем человека» [Степанов 1997; 40-43].

Концепт напрямую связан с языком и культурой, т.к. он включает в себя как предметную отнесенность, так и коммуникативно значимую информацию. Данный термин способствует определению «лингвистической ценности внеязыкового объекта», когнитивной памяти слова, которые позволяют изучить систему ценностей носителей языка на фоне их языковой картины мира [Красавский 2001; 40-59].

Концепт представляет собой определённую единицу мыслительного кода человека, своеобразное мысленное образование, позволяющее замещать с помощью слова «неопределённое множество предметов одного и того же рода», направлять как сознательные, так и бессознательные мыслительные процессы говорящих на данном языке, «при этом определяя их выбор и создавая потенциальные возможности языка-речи» [Шулятиков 2015; 100-101].

В современной лингвокультурологии изучение концептов, как базовых единиц культуры, способствует налаживанию межкультурных отношений, развитию диалога культур, т.к. концепты отражают деятельность общества на множестве уровней и несут в себе комплексную, энциклопедическую информацию об объектах, явлениях, интерпретациях, отмеченных в этнокультурном сознании индивидуума.

#### **Литература**

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. С.267-279.
2. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языка. – М., 1999. 293 с.
3. *Красавский Н.А.* Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград, 2001. С. 40-59.
4. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. С.40-43.
5. *Шулятиков И.С.* Термин «концепт» в современной лингвистике // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филологические науки. – Вятка, 2015. С. 98-102.

**А.Э. Массалова**

*(Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск  
А.И. Прошлякова)*

#### **К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОМПОНЕНТЕ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ И КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В условиях полиэтнического образования перед преподавателями, педагогами, выступающими посредниками, передающими необходимые базовые знания по специальности и знакомящими с культурными представлениями страны изучаемого языка и других стран, встает задача воспитания толерантной личности, терпимой к национально-культурным особенностям представителей других этносов.

Социокультурный компонент обучения русскому языку как иностранному, на базе которого формируются представления о ценностях, нормах поведения, традициях, особенностях коммуникации представителей разных народов, входит в содержание национальной культуры. Учет данного компонента является необходимым условием реализации обучения русскому языку в полинациональном образовательном пространстве.

Введение страноведческой информации в неязыковом вузе целесообразно осуществлять на начальном этапе обучения. Для этого необходимо включать в содержание учебного материала сведения о национально-культурных особенностях представителей не только страны изучаемого языка, но и других стран, поскольку важно создавать благоприятные условия и для внутригруппового взаимодействия многонациональной группы.

При дифференцированном подходе (по видам речевой деятельности) к обучению иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, принятом в большинстве российских вузов, можно включать информацию о культурных особенностях в обучении каждому аспекту. Достаточно подобрать соответствующие ситуации, темы. Например, при обучении чтению, аудированию использовать тексты со страноведческими сведениями; при обучении говорению – создавать ситуации, отражающие сходства и различия (с положительной коннотацией) представителей разных стран (к примеру, ситуативный диалог - обсуждение двух иностранных приятелей традиций празднования дня рождения, Нового года и т.п.).

При комплексном обучении, когда отрабатываются все аспекты языка в системе, также важно дозированно включать страноведческие сведения. Это могут быть тексты для чтения или страноведческая информация (небольшой экскурс) на подготовительном этапе урока. Большим потенциалом по воспитанию толерантного отношения, уважения к самобытности

других народов, понимания национально-культурных различий обладает внеаудиторная работа: экскурсии в музей города; выездные экскурсии по культурным и историческим памятным местам; культпоходы в театры, участие в тематических мероприятиях (День родного языка, День национальных культур и т.п.).

Лингвокультурологическая и социокультурная компетенция, формированию которых на начальном этапе обучения РКИ необходимо уделять должное внимание, являются своеобразным фундаментом становления и развития коммуникативной компетенции студентов. Усвоенные знания о культурных реалиях, традициях страны изучаемого языка способствуют нормативному речевому поведению в инокультурных условиях.

**С.С. Микова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СРЕДСТВО КОМПЕНСАЦИИ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Рост количества студентов, изучающих русский язык в своих странах, обуславливает актуальность вопросов, связанных с преподаванием русского языка в условиях отсутствия языковой среды, в частности, способов компенсации языковой среды в процессе преподавания иностранного языка.

Прежде всего, следует отметить условность терминов, использованных в названии настоящей среды. Так, термин «отсутствие языковой среды» предполагает полное ее отсутствие, т.е. такую ситуацию, когда никто в окружении учащихся не говорит на изучаемом языке [Будай, 2008]. Учитывая, что на занятии студенты общаются с преподавателем-носителем языка и друг с другом на изучаемом языке, смотрят видеофильмы, слушают аудиозаписи, читают тексты на этом языке, вероятно, корректнее будет говорить не об отсутствии

языковой среды, а об изучении иностранного языка в условиях микросреды [Орехова, 2007].

В той же степени условным является и термин «компенсация языковой среды», поскольку полностью компенсировать естественную языковую среду не представляется возможным: любые средства, избираемые с этой целью преподавателем, будут иметь искусственный характер.

Наконец, положительное влияние естественной языковой среды на эффективность учебного процесса, не признается всеми методистами как абсолютная истина. Отмечают, например, отрицательное влияние среды на чистоту речи иностранных учащихся, в частности, насыщение ее языковыми средствами сниженного стиля (разговорными, просторечными словами) [Будай, 2007].

Тем не менее, несмотря на обозначенную выше условность терминов «отсутствие языковой среды» и «компенсация языковой среды», а также возможное отрицательное ее влияние, использование средств, позволяющих сформировать наиболее эффективную для обучения микросреду, является необходимым условием преподавания иностранного языка вне естественной языковой среды [Фаль Сиди Коя 2003; Быкова 2009].

Одним из центральных средств в таких условиях выступает текст. В языковой среде, как известно, преподавание языка идет от действительности к тексту, в то время как во внеязыковой среде – от текста к действительности. Именно текст становится для иностранных учащихся ключом к русской лингвокультуре.

Для осуществления текстом такой роли он должен отвечать ряду формальных и содержательных требований. Формальные требования зависят от уровня владения языком. Например, на базовом уровне используются специально составленные или адаптированные тексты объемом 600-700 слов, количество незнакомых слов 3-4 %; на первом сертифи-

кационном уровне - специально составленные или адаптированные тексты объемом 800-1000 слов, количество незнакомых слов 5-7 %; на втором сертификационном уровне – неадаптированные тексты смешанного типа объемом 1200 слов (для изучающего чтения), 1600 слов (для быстрого чтения) воспитательный потенциал [Крючкова, Мощинская, 2009]. К содержательным критериям относятся: содержание, представляющее интерес для студентов в познавательном, профессиональном и эстетическом плане; страноведческая ценность; актуальность; принцип актуального историзма; типичность отражаемых фактов [Верещагин, Костомаров, 1990].

Художественный текст – особое средство среди всего разнообразия текстов в учебном процессе, прежде всего, потому, что это уже готовое произведение, которое изначально создавалось не для использования в целях преподавания. Неслучайно одним из вечных вопросов методики РКИ является вопрос о возможности адаптации художественного текста с учетом возможностей студентов. В этой связи интересна статья Н.В. Кулибиной «Адаптировать нельзя понять» [Кулибина 2013]. Смысл названия, как видим, определяется постановкой запятой. По мнению автора (с которым нельзя не согласиться), запятую следует поставить после слова «адаптировать»: текст необходимо адаптировать, иначе его невозможно понять. Однако речь идет преимущественно о грамматической, а не о лексической адаптации, поскольку «главную трудность при чтении иноязычного текста представляет незнание грамматики» [Кулибина 2013; 26].

Другой особенностью художественного текста как средства компенсации языковой среды является необходимость специфического его восприятия на занятиях и во внеучебное время. Для художественного текста необходимо межкультурное чтение [Бердичевский, Гиниатуллин, Лысакова, 2011], которое сконцентрировано на феноменах культуры страны изучаемого языка. Экспликаторами культуры в

художественном тексте, которые необходимо выявить на занятии, являются внешний план содержания, внутренний содержательный план (определенная культурная база), языковое оформление текста (лексические и грамматические единицы с национально-культурным компонентом), невербальные изобразительные элементы текста. Данные единицы рассматриваются в традиционной системе пред-, при- и послетекстовых заданий.

Подведем некоторые итоги. Текст, в том числе художественный, является одним из средств компенсации отсутствия языковой среды. Используемые на занятии тексты должны отвечать формальным и содержательным критериям. Художественный текст, в отличие от других типов текстов, является готовым, а не специально созданным текстом, в связи с чем возникает необходимость его адаптации, преимущественно грамматической. Для реализации функции компенсации языковой среды на занятии должно практиковаться межкультурное чтение.

### Литература

1. *Будай В.Г.* Особенности обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой среды // Вторые чтения, посвященные памяти профессора В.А. Карпова, Минск, 28 марта 2008 г.: сб. материалов / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: Изд. центр БГУ, 2008. – С.134-138.

2. *Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П. и др.* под ред. проф. А.Л. Бердичевского Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2011.

3. *Быкова О.П.* О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Педагогика. - М.: МГОУ, 2009. № 2. - С. 164-170.

4. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. 1990.

5. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М., 2009.
6. *Кулибина Н.В.* Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. – С. 22-30.
7. *Орехова И.А.* Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007. № 3 – С. 35-38.
8. *Фаль Сиди Коя.* Пути и способы компенсации отсутствия русской речевой среды в условиях Сенегала : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 : Москва, 2003.

**Л.П. Мухаммад**

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

**Х.И.А. Мухаммад**

*(АНО "Радость детства", г. Москва, Россия)*

#### **ПАРАМЕТРЫ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ**

Объект нашего исследования – учебная межкультурная коммуникация между: а) преподавателем русского языка (далее: РЯ) – носителем РЯ и культуры; б) учащимся, изучающим русский язык как иностранный (РКИ) в условиях отсутствия языковой среды.

Цель работы – выделение условий и параметров успешного взаимодействия учащихся на неродном (русском) языке.

Актуальность исследования – в потребности учащегося в реальном общении (реальной коммуникации) на изучаемом иностранном языке (ИЯ), в частности, РЯ.

Поскольку в иностранной аудитории происходит, прежде всего, общение, с одной стороны, носителя РЯ и русской культуры – преподавателя, с другой – иностранного учащегося (с его родными языком и культурой), следовательно, такое общение допустимо рассматривать как межкультурное общение (межкультурную коммуникацию). Такое общение весьма актуально в условиях неязыковой среды. Зачастую оно является для учащегося единственным шансом межкультурного контактного общения с носителем изучаемого языка.

Именно межкультурное общение в заданных условиях, как мы думаем, является естественной, реальной, коммуникативно оправданной деятельностью. Однако, чтобы данная деятельность была насыщенной, эффективной, чтобы в процессе её осуществления решались конкретные задачи по развитию, обогащению языковой личности (ЯЛ) учащегося, она должна отвечать ряду требований.

Первое требование: общение предполагает субъект-субъектные отношения его участников. Это значит, что учащийся для преподавателя – субъект их совместной с учащимся деятельности. По-настоящему приобрести субъектный статус учащийся может только при условии, если он как субъект вовлечён в эту деятельность на всех стадиях её осуществления: 1) ориентировки; 2) целеполагания; 3) планирования; 4) реализации; 5) контроля и самоконтроля.

Второе требование: учащийся должен быть научен осуществлению общения, межкультурного общения как деятельности. А это значит, что одна из важнейших функций преподавателя – постепенно, шаг за шагом, учить учащегося деятельности общения, в нашем случае – межкультурной коммуникации. Постепенно, научаясь, учащийся начинает управлять своей коммуникацией как настоящий хозяин, субъект учебных и внеучебных действий и взаимодействий.

Третье требование состоит в знании преподавателем национальных особенностей личности учащегося, а также бережном отношении к ним. Так, современная гуманистически ориентированная методика преподавания РКИ призывает относиться к учащемуся как к уникальной ценности, созданной неповторимым взаимопроникновением природных и этнокультурных качеств [Леонтьев 2001, Мухаммад 2014]. И это взаимопроникновение образует целостный феномен – Личность.

В аспекте преподавания/изучения языка/языков целесообразно акцентировать внимание на языке/речи данной Личности и применять в её отношении термин ЯЛ.

Заметим, понятие целостности личности («целостного образа человека») изначально появилось и развивалось в антропологически ориентированных трудах российских философов, общественных деятелей, психологов и педагогов [Антология, 1990, Выготский, 1956, Леонтьев, 2001 и др.]. Мы же являемся сторонниками развития данной традиции и поэтому считаем, что в процессе межкультурной коммуникации преподаватель должен ставить цели, поддерживающие данную, единственно гуманную, традицию [Мухаммад 2014]. Таким образом, как мы думаем, требование относиться к личности бережно, предупреждать своими педагогическими действиями разного рода «уродливые» явления (как, например, явление «вторичной» ЯЛ) – важнейшее из требований современной гуманистически ориентированной лингводидактики [Мухаммад 2014].

Российская педагогическая антропология как гуманистически ориентированная наука оставила нам, лингводидактам, ещё одно очень важное наследие: глубокие знания: 1) внутреннего мира учащегося [Антология 1990, Выготский 1956]; 2) психологических закономерностей и механизмов, действовавших при обучении, в том числе, и неродному языку [Выготский, 1956, Леонтьев, 2001 и др.].

Думается, задача осмысления и дифференциации сложившихся в современной лингводидактике вариантов учебной межкультурной коммуникации на ИЯ/РКИ – одна из важнейших задач современных исследователей. Однако прежде всего, как мы думаем, необходимо выделить основные условия и параметры успешной учебной межкультурной коммуникации иностранцев на РКИ/РЯ. Обобщая достижения современной лингводидактики, теории межкультурной коммуникации и смежных наук, а также полагаясь на собственный опыт межкультурной коммуникации, мы выделяем следующие условия успешной межкультурной коммуникации/межкультурного общения:

1. Обучение учащихся ИЯ/РКИ – это обучение общению на изучаемом языке. Основными участниками данного общения являются преподаватель (носитель изучаемого учащимся ИЯ) и учащийся. В этих условиях учебное общение может рассматриваться как межкультурное учебное общение [Мухаммад 2014].

2. Условия и параметры межкультурного общения/межкультурной коммуникации напрямую связаны: 1) с особенностями участника коммуникативного акта – национальной ЯЛ учащегося, изучающего ИЯ/РКИ (которые, как правило, этнокультурно заданы); 2) с особенностями усвоения ИЯ/РКИ на том или ином этапе обучения; 3) с созданием реальной и виртуальной языковой среды как на занятии, так и за его пределами [Мухаммад 2014].

Достижения современной лингводидактики позволяют нам выделить также и основные параметры успешной учебной межкультурной коммуникации на изучаемом ИЯ. Так, данные параметры при межкультурном учебном общении в условиях начального этапа (НЭ) обучения РКИ у представителей полярных этнокультур различны. Например, в работе с ЯЛ итальянского учащегося как представителя западной цивилизации и этнокультуры следует учитывать: 1) экстравертивный тип взаимодействия (коммуникативный параметр); 2) аналитический тип мышления (когнитивный параметр).

В заключение отметим, что успешным в своей профессиональной деятельности будет преподаватель, владеющий гибкими стратегиями организации межкультурного общения. Так, у итальянских учащихся весьма важно в межкультурной коммуникации (в диалоге) развивать стратегии взаимодействия, нацеленные на результат, на выработку проактивных качеств ЯЛ, основанных на знании механизмов РД с переходом контроля преподавателя – в самоконтроль учащихся.

### **Литература**

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.

2. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М.: АПН РСФСР, 1956.

3. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. – Воронеж, 2001.

4. *Мухаммад Л.П.* Межкультурная коммуникация как фактор построения учебного курса по русскому языку // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 6. Том 1. С. 283 – 287.

**Нгуен Лан Фьонг**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ТЕРМИН «КРЫЛАТОЕ ВЫРАЖЕНИЕ» НА ФОНЕ РОССИЙСКОЙ И ВЬЕТНАМСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

Крылатые выражения являются частью фразеологии как русского, так и вьетнамского языков. В конце XIX – начале XX века крылатые выражения не выделялись исследователями как отдельный раздел фразеологии и были представлены как примеры общеупотребительных цитат и неразделимых слов, имеющих литературный источник. В настоящий момент крылатые выражения выделены исследователями как важная часть русской фразеологии, отличающаяся от пословиц, поговорок, идиом и проч. по следующим признакам: 1) наличие литературного источника; 2) наличие автора 3) цитируемость; 4) наличие лингвистических и культурных аспектов, отражающих ментальность, моральные и этические ценности народа.

Во вьетнамском языке присутствует термин, обозначающий крылатое выражение – «*danh ngôn*». Его главное отличие от других фразеологических единиц вьетнамского языка заключается в наличии у крылатого выражения литературного источника, имеющего автора. Крылатые выражения вьетнамского языка отличаются лаконичностью заложенной в них философской мысли.

Важность изучения единиц языка через призму культурных особенностей нации признана неоспоримой в современной российской и вьетнамской лингвистике. Культурно

значимые тексты и языковые единицы, такие как крылатые выражения, фразеологизмы, идиомы, пословицы, проходят актуализацию в человеческом подсознании, соединяясь таким образом с философским, бытовым, религиозным, психологическим, художественным наследием нации и отражая уникальную (российскую или вьетнамскую) картину мира, сообразно которой человек выстраивает смыслы, заложенные в языковых единицах.

Анализ русских и вьетнамских крылатых выражений в контексте понятия «фразеологическая картина мира» показывает, что понятийные универсалии устойчивых выражений базируются на сигнификативных сферах фразеологии, а также на общечеловеческом характере ассоциативных механизмов и логических, мыслительных операций в процессе творческого переосмысления мира. Фразеологические картины мира разных языков включают в себя универсальные черты, которые проявляются на уровне мыслительных категорий и пейоративности устойчивых выражений.

Крылатые выражения как единицы языка выполняют кумулятивную функцию, которая включает отражение, фиксацию, сохранение в единицах языка культурно значимой для нации информации. Крылатые выражения представляют собой средоточие знаний народа, в них находит своё место отражение природы, культуры, истории, быта, обычаев и традиций представителя данной лингвокультуры.

#### **Литература**

1. *Петров В.К.* Крылатые выражения в современном русском литературном языке. – К.-на-Амуре, 1998.
2. *Сираева Р.Т., Фаткуллина Ф.Г.* Фразеологическая картина мира: основное содержание и признаки // Современные проблемы науки и образования. – Издательский Дом "Академия Естествознания". – Пенза, 2014.
3. *Хью Дат.* Вьетнамский язык и культура. – Ханой: Ханойский национальный университет, 2003.
4. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. – СПб.: Специальная Литература, 1996.

5. Шулежкова С.Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. – М.: Азбуковник, 2002.

**Б.А.О. Нджелассили**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ГАБОНСКИМИ СТУДЕНТАМИ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

В нынешних условиях развития российско-габонских отношений число габонских студентов в российских университетах растет и соответственно число тех, кто только начинает учиться в России, также растет. Проблема эффективного преподавания им русского языка становится все более актуальной. У определенных национальных аудиторий, у носителей конкретного языка появляются трудности, в том числе и у габонского студента, владеющего французским языком как родным. Эти трудности могут проявляться ввиду специфических особенностей родного языка и как следствие возникновение ошибок при изучении фонетической системы. Чтобы изучать иностранный язык, в том числе русский, габонские студенты должны изучать необычную артикуляцию отдельных звуков.

В силу этого габонский студент, изучающий русский язык, в языковой среде попадает в неловкую ситуацию, не понимая, о чем идет речь при разговоре, поскольку русский язык в Габоне не изучается, и, сталкиваясь с этим впервые, допускает ошибки в произношении, связанные с заменой языковых звуков. «В артикуляции может быть звук, который отсутствует в их родном языке, и что студенты из Габона склонны заменять звуками из уже известного родного языка, поскольку слуховые и речевые аппараты людей адаптированы к функционированию в родном языке» [Потапова 1997; 8]. Про трудности овладения фонетикой изученных иностранных языков упоминается в трудах множества исследователей.

Ряд ошибок в изучении фонетики в русском языке, которые допускает почти каждый студент, обычно связан с особенностями их родной фонетической системы. В обучении

иностранным языкам типологическая и специфическая характеристика звукового строя конкретного языка учащегося и изучаемых языков наиболее ярко проявляется через фонетическую интерференцию. Как источник вмешательства, с позиции лингвистики, выступает различие между фонетической системой родного языка и изучаемого. Как результат интерференции имеет место акцент в речевом аппарате говорящего на «не родном» языке. Часто вы можете поговорить про некоторые типичные общие проблемы в овладении русской фонетикой, характерные для представителя родственного языка. Л.В. Щербой подчеркивается следующая интересная особенность в усвоении звуков при изучении языка: «В начале нужно осознать, что особая трудность кроется даже не в том ряде звуков, которых нет, как и их аналогов, в родном языке учащегося, а как раз в том ряде, в котором имеется сходный ряд звуков» [Щерба 1974;128].

Вот несколько примеров системы звуков и букв: Фонетика французского и русского языка во многом отличается. Во-первых, обратим внимание на то, что некоторые буквы могут означать разные звуки. Например, французская буква «с» может выглядеть как звук [с] и звук[k]. И тот же звук может передаваться по букве в нескольких вариантах. Французское ударение фиксировано, всегда падает на последний слог слова или предложения. В русском языке ударение различается и может относиться к любому слогу слова и слова в предложении. В отличие от французского, русский язык характеризуется наличием тонического акцента, который может быть помещен на любой слог слова. Основная трудность заключается в том, что этот тонированный акцент может перемещаться и меняться в зависимости от формы слова. В некоторых частных случаях также есть некоторые проблемы для учащихся. Особенно со звуком «И», которого не существует во французском языке. Правильное изучение русского языка требует мастерства сопряжения и грамматических структур.

Психологическая трудность при изучении русского языка в разрезе языковой среды справедливо возникает у множества студентов из Габона, поскольку, приехав в Россию, он не владеет русским языком, ничего не понимают, но при этом должны как можно быстрее адаптироваться в русской культуре, русской речи и окружающей их среде. У каждого народа есть свои особенности, своя культура, сидящая в нем глубоко, поэтому русские преподаватели не всегда справедливы, когда всерьез думают, что студенты невежливо поступают, исходя из того, как они формулируют свои предложения, хотя порой они (студенты) оказываются правы, следовательно, возникают проблемы вокруг этого.

К примеру, у нас обычно обращаются к преподавателю по его фамилии, а в России это является неуважительным, - необходимо обращаться по имени и отчеству. Русский язык настолько богат, что кажется, заговорить на нем очень сложно. Каждый раз при использовании иностранного языка мы так или иначе испытываем напряжение. Мы надеемся, что нас поймут и мы сможем донести до собеседника смысл.

Является очевидным, что любая характеристика в иностранном ударении свидетельствует о расхождении в фонетической системе родного и иностранного языка, которые постоянно взаимодействуют в одном человеке.

Особенности русского языка усложняют процесс изучения его для носителей всех других языков. При работе с фонетикой, предварительная подготовка будет состоять из сравнительного анализа фонетических систем русского языка и языка учащихся. Чтобы помочь учащимся русского языка выучить правильный звук, учитель должен уметь выявлять наиболее трудные для студентов характеристики национальной российской фонетической системы, определять характер существующих трудностей, выбирать последовательность «изучения фонетического материала, построение правильной методики упражнений. Необходимо, чтобы ученики четко различали хорошее и плохое произношение, и достичь его не

так просто, но когда это будет сделано, основы уже сделаны. Мы должны помочь органам речи найти необычные для них движения, необходимые для достижения правильного эффекта.

### Литература

1. Барановская С. А., Галеева М. М. Фонемный состав языков разных систем: учеб. пособие. М.: Типография Университета дружбы народов им. П. Лумумбы, 1979. 91 с.

2. Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку. М.: Academia, 2003. 370 с.

3. Журавлёва Е.Ф., Журавлева Т.Б. Трудные случаи фонетики и морфологии современного русского языка в сопоставлении с новогреческим (из опыта преподавания славянских языков в грекоязычной аудитории) // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: труды и мат-лы / сост. М. Л. Ремнёва и др. М.: Изд-во Московского ун-та, 2004. С. 507-508.

4. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению: артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. М.: Русский язык, 1982. 192 с.

5. Пеетерс-Подгаевская А.В., Андреюшина Е.А. Трудности в освоении фонетики русского языка нидерландскими студентами // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. и науч.-метод. ст. / ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2013. Вып. 9. С. 277-290.

6. Потапова Р.К. Артикуляторные характеристики сегментарных единиц звучащей речи // Общая и прикладная фонетика / Л. В. Златоустова, Р. К. Потапова, В. В. Потапов и др. М.: Изд-во Московского ун-та, 1997. С. 8-53.

7. Розова О.Г. Фонетика русской речи // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, Л. А. Вольская и др. / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004. С. 106-117.

8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.

**Е.В. Орлова, М.Н. Усатенко**  
*(Ивановская государственная медицинская академия)*  
**КОММУНИКАТИВНАЯ  
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ  
НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Основной целью обучения русскому языку как иностранному и русскому языку и культуре речи в высших учебных заведениях России является формирование лингвистической и коммуникативной компетенций, главным образом, в профессиональной сфере общения [Орлова 2017; 11–16.].

Для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодоления лингвистического (языкового) барьера в профессиональной сфере общения [Орлова 2015; 374-379]. Формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке, в том числе, на русском языке как иностранном, невозможно без определенных сведений о стране изучаемого языка [Орлова 2017; 385 - 391]. Однако для по-настоящему эффективного общения на иностранном языке нужно преодолеть культурный барьер, поскольку другой язык отражает другой мир и другую культуру [Орлова 2017; 385-391].

С целью формирования коммуникативной компетенции при лингвокультурологической направленности обучения русскому языку как иностранному нами было разработано учебное пособие «Спешите делать добро: учебное пособие по чтению для иностранных студентов. 2-ой сертификационный уровень».

В данном пособии используются традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания на формирование навыков различных видов чтения и интерактивные задания диалогового характера, без которых невозможно современное и эффективное обучение [Орлова 2017; 299 – 309; Орлова 2018; 40 - 45].

## Литература

1. Орлова Е.В. Диагностика сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций студентов медицинского вуза // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 11 – 16.
2. Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 299 - 309. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-299-309.
3. Орлова Е.В. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь. 2015. С. 374 - 379.
4. Орлова Е.В. Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку // Русский язык в поликультурном мире: материалы I Международного симпозиума. 2017. С. 385 - 391.
5. Орлова Е.В. Обучающие ролевые игры на занятиях по русскому языку // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 1. С. 40 - 45.

**А.В. Романова**

*(Пензенский государственный университет)*

### **К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА ИРОНИЧЕСКОЙ ТОНАЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

В разговорной речи, в художественном тексте и в СМИ широко используется стилистический приём иронии.

«Ирония – это стилистический приём, посредством которого в каком-либо слове появляется взаимодействие двух типов лексических значений: предметно-логического и контекстуального, основанного на отношении противоположности» [Гальперин 1997, 98].

Ирония представляет трудность для понимания как для носителей языка, так и для иностранцев, изучающих русский язык. Учащийся должен уметь использовать определённые тактики речевого поведения, учитывая их уместность в той или иной ситуации общения.

В качестве материала для обучения РКИ можно эффективно использовать газетные и журнальные тексты. Умение распознавать ироническую тональность текста поможет учащимся использовать иронию как стилистический приём в подходящих речевых ситуациях.

Ирония создается средствами всех уровней языковой структуры: фонетического, морфологического, лексического, синтаксического.

Проанализировав тексты репортажей, [Найдёнов 2017, Найдёнов 2018] мы выделили несколько стилистических особенностей выражения иронии.

1. Антитеза: *«В «Дружбе» мирно пересекаются траектории судеб ... писатели и графоманы, собачники и кошатники, фейсбуковцы и «одноклассники»*. В данном случае ирония создаётся за счёт контраста между перечисляемыми персонажами – посетителями кафе.

2. Гипербола: *«Что скажешь, тут ностальгируют даже семилетние. Начинают разговор так: «Когда я был маленьким...»*. Автор объединяет повседневное, рациональное и надуманное, гротескное, рассчитывая на адекватное восприятие читателя.

3. Метонимия. Используя данный приём, автор может добавить иронии при описании внешности: *«...и передают кому-то в салоне, пузато восседающему на белом кожаном диванце»* или ситуации: *«а я стоял под столешницей в компании тёмных брюк...»*.

4. Синтаксический повтор: *«Смущение женщин, озорство мужчин. Озорство женщин, смущение мужчин»*. Повтор часто играет функцию стилизации разговорной эмоциональной речи.

5. Прецедентные тексты. Обыгрывание известных цитат – мощное средство для создания иронического подтекста: «Она только на ходу чуть подправила ему накладные ресницы. «У вас ус отклеился», – пришло на ум при виде этой сценки» (прецедентный текст из фильма «Бриллиантовая рука»).

Мы считаем, что использование аутентичных текстов на занятиях по РКИ способствует развитию коммуникативной компетенции у иностранных учащихся.

#### **Литература**

1. Гальперин, И.И. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Истоки, 1997. – 133 с.
2. Найдёнов, И. Россия – чебурек // Русский репортёр. – 2017. – № 9 (426)
3. Найдёнов, И. Русский человек на rendez-vous // Русский репортёр. – 2018. – № 17 (456)

**Т.В. Савина**

*(Новосибирский государственный технический университет)*

#### **«ВЕЛИКИЙ И МОГУЧИЙ» И «SIMPLE ENGLISH» НА РЫНКЕ ТРУДА**

Современное поколение студентов высшей школы и молодых профессионалов уже воспринимают иностранный язык как необходимый инструмент карьерного роста. Это относится, прежде всего, к изучению английского языка, однако владение любым иностранным языком значительно расширяет возможности успешного профессионального развития.

Русский язык как иностранный заметно проигрывает на рынке европейским (прежде всего английскому) и восточным (прежде всего китайскому) языкам. Как свидетельствует практика, профессиональная и академическая мобильность в условиях мирового рынка требует английского языка. Одной из причин такого доминирования служит тот факт, что английский язык в качестве иностранного включен в образовательные программы большинства средних учебных заведений

во всем мире. Однако отсутствие языковой среды (например, в России, Испании, Китае) зачастую сказывается отрицательно как на качестве обучения, так и на уровне владения английским языком.

Русский язык как иностранный, несмотря на отставание в спросе, тем не менее является весьма востребованным на одном из узких сегментов рынка, а именно – на российском рынке образовательных услуг. Приток в Россию студентов из Африки и Азии обеспечивает довольно устойчивый спрос на изучение русского языка как иностранного. В итоге, русский язык в качестве иностранного оказывается даже в преимущественном положении по отношению к английскому: чаще всего его изучение происходит в условиях погружения в языковую среду.

Однако, потребность в иностранном языке как инструменте профессиональной коммуникации негативным образом влияет на содержательную область преподавания, ограничивая ее примитивным набором базовой грамматики и лексики. Утилитарность целей овладения иностранным языком пагубно сказывается как на английском, так и на русском языках в целом. Упрощение грамматических конструкций, сужение и обеднение словарного запаса, недостаточное внимание к нормам произношения и фонетике приводит к тотальному отрыву языка от культуры.

В этом смысле английский язык страдает гораздо больше, чем русский. Все преимущества английского языка перед другими европейскими и восточными языками - сравнительно простая грамматика и широкое распространение англоязычной лексики (например, интернет-терминологии) – роковым образом разрушают структуру языка при практическом использовании. Поверхностно усвоенный английский язык принимает форму суржика. Лингвострановедческая составляющая многих учебников английского языка, стремящаяся заполнить пробел в знаниях англоязычной культуры, на практике остается почти невостребованной.

Русский язык испытывает двойное давление: с одной стороны – как иностранный язык для многих профессионалов и студентов, получающих образование в России, а с другой – как родной язык нескольких поколений русских эмигрантов в условиях отсутствия языковой среды, а также русскоговорящего населения постсоветского пространства. В качестве иностранного, русский язык подвержен тем же болезням, что и английский – профессиональная коммуникация не требует читать Пушкина в подлиннике, достаточно базовых знаний. Что касается сохранения русского языка в среде эмигрантов, то здесь культурологическая составляющая доминирует в большей степени, поскольку в данном случае язык является не столько товаром, сколько инструментом сохранения национальной идентичности. К сожалению, эта практика не выходит за пределы русскоговорящих сообществ.

Таким образом, оба языка как иностранные превратились в рыночный товар в глобальных масштабах: английский как всемирный *lingua franca*, русский – как *lingua franca* постсоветского пространства. В результате они испытывают одинаковые проблемы разрушения структуры языка, а платой за доминирование стала прогрессирующая утрата культурной составляющей. Все попытки решить вопрос помощью «страноведческих» и «культуроведческих» костылей в виде учебников и разного рода комьюнити обречены на неудачу или минимальный эффект в условиях общего культурного кризиса.

#### Литература

1. Донских О.А. Деградация: Размышления об образовании и его месте в нашей культуре. — М., 2013. — 244 с.
2. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение. — М., 2006. — 328 с.

**О.А. Свешникова**

*(Российский университет дружбы народов)*

## **ПОНЯТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СИНОНИМИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Система интонационных единиц представляет собой совокупность и взаимодействие интонационных единиц. В этой системе языковые единицы имеют свою позицию и образуют интонационные ряды. Интонационная синонимия основывается на многозначности ИК.

Согласно фонологической теории Е.А. Брызгуновой, интонация – это система интонационных средств языка, включающих тип интонационной конструкции (ИК), место интонационного центра (ИЦ), синтагматическое членение (СЧ), каждое из которых взаимодействует в единстве акустических компонентов [Брызгунова 1980]. Интонационные средства проявляются в своем единстве. Интонация функционирует в тесной связи с лексико-грамматическими особенностями высказывания, типом синтаксической конструкции и смысловыми связями с предшествующим и последующим контекстами.

Каждая ИК представлена в речи рядом нейтральных и эмоциональных реализаций [Брызгунова 1997]. Несколько типов ИК могут передавать тождественное значение: *Я иду домо<sup>1</sup>й.* – *Я иду домо<sup>2</sup>й.* (значение завершенности). *Кака<sup>5</sup>я пого<sup>5</sup>да!* – *Какая пого<sup>6</sup>да!* (высокая степень оценки). Такое понимание синонимического ряда относится к структуре самой интонационной единицы. Вместе с тем, ИК образуют несколько синонимических рядов, вступая в парадигматические отношения в подсистеме интонационных единиц. Такое представление синонимии характеризует отношения между разными единицами внутри системы.

Интонационная синонимия основана на многозначности ИК, что позволяет выделить цепочки синонимических рядов: ИК-1/ИК-2 реализуют завершенность высказывания, ИК-2/ИК-3 могут использоваться в побудительном предложении,

при этом ИК-3 оформляет вежливую просьбу, ИК-3/ИК-4/ИК-6 показывают незавершенность высказывания в неконечных синтагмах высказывания, ИК-6/ИК-5 используются для выражения оценки. Это необходимо учитывать на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении технике чтения и аудировании.

Интонационная синонимия лежит в основе стилистической функции интонации: ИК-3 в неконечной синтагме при выражении незавершенности придает речи разговорный оттенок, ИК-4 – оттенок официальности, ИК-6 – нейтральности или приподнятости (в зависимости от семантики лексики). Смысловая, эмоциональная и стилистическая дифференциация осуществляется интонацией в пределах общего значения. В то же время существование подобных противопоставлений обеспечивает восприятие различий, выражаемых интонацией.

#### **Литература**

1. *Брызгунова Е.А.* Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.
2. *Брызгунова Е.А.* Интонация и синтаксис // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. Изд. 3-е, испр. и доп. М., 1997.
3. *Логинова И.М.* Интонационная синонимия в русском языке: парадигматика и синтагматика // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. Вып. 28 / Редкол.: Е.И. Зиновьева, Н.А. Любимова (отв. ред.), Л.В. Московкин и др. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2017. – С. 13-21.

**К.Э. Сенчакова**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ВЫРАЖЕНИЯ УСПЕХА**

#### **В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА**

#### **«ТАЙНЫЕ ВИДЫ НА ГОРУ ФУДЗИ»**

Понятие успеха трактуется по-разному: с точки зрения карьеры, жизненных достижений, положения в обществе. В романе В. Пелевина одной из значимых тем является определение успеха материального.

Текст «Тайные виды на гору Фудзи» издан в 2018 году. Герои романа — наши современники: бизнесмены, стартаперы, жители урбана.

Художественные тексты авторов-современников являются наиболее актуальным средством постижения культурных кодов. Они содержат фрагменты языковой картины мира, особенности национального самосознания, поскольку «текст во внешнем плане порожден развитием культуры данного периода и отражает его идеи, то есть сам текст репрезентует культуру» [Худолеев 2014]. Наиболее полно выразить особенности менталитета позволяют такие лингвокультурологические единицы, как культурные коды.

По определению А. Кончаловского, «культурный код определяет набор образов, которые связаны с каким-либо комплексом стереотипов в сознании» [Домнышева 2012].

Рассмотрим один из фрагментов романа: *«Кризис среднего возраста, поняла Таня, это когда тебе сороковник, а ты живешь одна, ездишь в метро и работаешь дипломированным счетоводом — даже если платежная ведомость называется это по-другому... И зачем теперь духовно расти, если этого уже никому не **впарить?**»* Разговорная лексема «сороковник» во многом отражает умонастроения героини. Пренебрежительный коннотат, заложенный в ней, передает негативный настрой и отношение к жизни в целом. Подчеркивает это и сленговое «впарить», а также оборот «дипломированный счетовод». Стоит отметить и имя героини: в зрелом возрасте она носит имя Таня, больше подходящее молодой девушке, нежели взрослой успешной женщине.

Танин антипод — ее одноклассник Федор: *«Теперь он был Федором Семеновичем, носил очки и галстук, и на ушлепка не походил совершенно. В бизнес-периодике его называли „правой рукой Рината Сулейманова“, одного из серьезных форбсовских богачей. <...> У Феди были доли в торговых сетях, агропроме, гостиничном бизнесе и даже в паре банков (одни, правда, уже санировали)»*. Из «Феди» и школьного

«ушлепка» он трансформируется в Федора Семеновича, что в первую очередь отражает его высокий социальный статус и положение в определенных элитных кругах. Стоит отметить большое количество лексики, указывающей на успех в бизнесе: бизнес-периодика, упоминание журнала Forbes, определение «богачи», доли, банки и снова — бизнес.

При описании Федора Семеновича В. Пелевин нередко использует более книжный стиль повествования, выраженный с помощью метафор, лексики высокого стиля, частично — устаревшей лексики: *«Федор Семенович в халате и хлопковых носках **возлежал** на кровати в своей океанической спальне. За прозрачной стеной темнело вечернее море. Над ним, **словно сказочные лотосы**, распускались отражения потолочных ламп»*.

Таким образом, можно сделать вывод, что текст романа В. Пелевина «Тайные виды на гору Фудзи» содержит множество культурных кодов, без интерпретации которых невозможно целостное восприятие текста. Скрытые культурные символы, выраженные с помощью языковых средств, отражают особенности менталитета современного российского жителя, а также показывают стереотипное восприятие успешного или не достигшего успеха члена социума.

Выявленные единицы языка содержат в себе культурную информацию, которая должна быть декодирована в процессе чтения романа. Реалии современной действительности отражены в тексте произведения достаточно объективно и детально, в связи с чем представляется актуальным использование его в качестве материала для исследования пространственной картины мира и особенностей восприятия урбанистической среды современным российским читателем.

#### Литература

1. Домнышева Е. Надо разобраться с культурным геномом // ПолитЭкономика.ру. 2012. № 5-6. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.politekonomika.ru/may-june2012/nado-razobratsyas-kulturnym-genomom> [Дата обращения: 15.08.2018]

2. *Худолей Н.В.* Культурный литературный код современного российского читателя. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. №29-1. Кемерово: ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», 2014. ISSN 2078-1768. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-literaturnyy-kod-sovremennogo-rossiyskogo-chitatelya> [Дата обращения: 30.03.2018].

**Ю.Г. Смирнова**

*(Алматинский университет энергетики и связи)*

### **ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОГА В РАЗВИТИИ РЕЧИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ**

Блог как жанр имеет множество интерпретаций в определениях [Баженова, Иванова 2012, 125], [Сидорова 2014, 5]. Он является гибридным, но при этом самостоятельным речевым жанром с присущими ему языковыми особенностями, а также характерной композицией, языком, стилем, функциональной направленностью [Калашникова 2011, 31].

Профессиональный блог имеет специализированную тематическую направленность. В сегменте Рунета имеются популярные профессиональные блоги, тематически связанные с ИТ-сферой [Ресурсы для ИТ-специалистов, издаваемые компанией «ТМ» 2018].

Основой для появления и развития профессионального блога стало несколько жанров: это дневник, письмо, газетная статья, заметка, чат, sms-сообщение, интернет- конференция, форум. Профессиональный блог сочетает в себе их характеристики.

Профессиональный блог в сфере ИТ– это жанр, который содержит новейшую информацию, отражает современные тенденции этой области. Специализированные ИТ-журналы (многие из них доступны в глянцевого исполнения и весьма недешевы) часто содержат обзоры и статьи, имеющие целью показать тот или иной программный продукт исключительно с положительной стороны. В профессиональных блогах мы

видим сведения аналитического свойства, здесь показыва-ются сильные и слабые стороны программного обеспечения от программистов-практиков, то есть присутствует объектив-ный подход.

Другим преимуществом профессионального блога яв-ляется его высокий лингводидактический потенциал. На это обращают внимание многие исследователи нашего времени [Забродина, Эрдибаева 2013, 99], [Павельева 2010, 52], [Поле-таев 2012, 68], [Стародубцев, Киселева 2014, 90]. Многие аутентичные тексты профессиональных IT-блогов написаны хорошим русским языком и представляют качественный кон-тент (не только текст, но и табличный материал, иллюстрации, графики, диаграммы, скриншоты и т.п.). Без сомнения, они могут использоваться на занятиях по русскому языку для бу-дущих IT-специалистов.

Важнейшей особенностью IT-блога является уникаль-ный образ их адресата – человека, имеющего прямое или опо-средованное отношение к IT. Это обуславливает использо-вание специфического идиолекта [Калашникова 2011], в данном случае – профессионального, включающего не только книж-ную лексику, но и термины, техницизмы и блог-жаргонизмы.

Работа с профессиональными блогами включает мно-жество аспектов: лексико-грамматический, орфографический и пунктуационный, стилистический, структурно-организа-ционный, коммуникативный и т.д.

Использование такого блога предполагает предвари-тельную подготовку заданий на анализ текста, его обсуждение и интерпретацию получаемой информации; наличие устано-вок на выражение собственной точки зрения студентов, например, в формате комментария. Комментарий может быть связан с личным опытом студента. Таким образом совершен-ствуется письменная речь учащихся, происходит обучение ре-чевому поведению в дискуссии на профессиональные темы.

В процессе обсуждения сведений из блога студент может показать умение отбирать адекватные лексические единицы в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, использовать различные грамматические конструкции, типичные для научно-технической речи IT-сферы.

При подготовке комментария к блогу важен орфографический и пунктуационный аспект: это орфографическая корректность и умение строить тексты из предложений с правильным пунктуационным оформлением.

С точки зрения стилистического аспекта важно умение студентов придерживаться профессионального регистра речи.

Подходы, предложенные в данной статье, апробированы и эффективно используются в учебном процессе в Алма-тинском университете энергетики и связи (специальности «Информационные системы» и «Автоматизированные информационные системы») на материале дисциплины «Профессиональный русский язык» (2 и 3 курс).

#### **Литература**

1. *Баженова Е.А., Иванова И.А.* Блог как интернет-жанр // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – № 4(20), 2012. – С. 125-131.
2. *Забродина И.К., Эрдубаева Д.Э.* Анализ дидактических свойств и функций блог-технологии в развитии социокультурных умений студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №11-2(29), 2013. – С. 98-101.
3. *Калашикова А.А.* Языковая личность в русскоязычном блоге. Диссертация ... к.филол.н., 10.02.19. – Ростов-на-Дону, 2011. – 188 с.
4. *Павельева Т.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога. Диссертация ... к.пед.н., 13.00.02. – Тамбов, 2010. – 157 с.
5. *Полетаев А.А.* Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога. Диссертация ... к.пед.н., 13.00.02. – Волгоград, 2012. – 189 с.
6. *Сидорова И.Г.* Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог,

социальная сеть, комментарий). Автореферат ... к.филол.н., 10.02.19. – Волгоград, 2014. – 24 с.

7. Стародубцев В.А., Киселева А.А. Блог как средство электронного обучения // Высшее образование в России. – № 7, 2014. – С. 86-92.

8. Ресурсы для IT-специалистов, издаваемые компанией «ТМ» <https://habrahabr.ru/>, <https://geektimes.ru/>, <https://tmfeed.ru/popular/day/>

**О.Б. Трубина**

*(Российский государственный университет им.  
А.Н. Косыгина (Дизайн. Технологии. Искусство))*

### **ОПЫТ ПЕРЕВОДА: ДИАЛОГ КУЛЬТУР**

Процесс изучения иностранных языков должен включать в себя, помимо обучения навыкам говорения, аудирования, чтения на иностранном языке, также и перевод, письменный и устный, который формирует специфические компетенции и может быть первой ступенью подготовки профессионального переводчика. Безусловно, перевод - продуктивный способ практического применения полученных на уроках знаний, средство формирования и реализации творческих способностей, изучающих иностранный язык. Кроме того, именно перевод позволяет практически осознать специфику национального мышления и национальной картины мира. Конечно, заниматься переводом возможно лишь на продвинутом этапе обучения иностранному языку с учениками, которые проявляют лингвистические и творческие способности. Перевод - сложная деятельность, для ее успешной реализации требуется высокий уровень владения языками (иностранном и родным) для трансформации содержания текста, созданного на одном языке, в текст на другом языке с сохранением всех особенностей и элементов смысла, структуры и стиля текста - источника. При этом воссозданный текст должен в идеале характеризоваться безупречным стилем и служить, если не полноценной заменой оригинала, то его адекватным, насколько

это возможно, вариантом на другом языке. Перевод, безусловно, неизбежно способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей человека, расширяет его представление о картине мира, выраженной родным и иностранным языком, является стимулом для углубленного понимания структуры родного и иностранного языков; перевод «открывает дверь» в культуру, литературу, историю, традиции, обычаи, этические и эстетические нормы носителей иностранного языка.

В качестве примера приведем авторский перевод стихотворения Э. Монтале «Avrei voluto sentirmi scabro ed essenziale».

Перевод выполнен совместно с учеником – Дж. Белусси. В нашем переводе мы старались по возможности не менять «образный мир» автора, а «обрамить его русской формой», следовать за ритмом, размером, близкими к тексту-источнику, пытались максимально точно следовать за мыслью и художественными приемами Э. Монтале. Ритм и метр в подлиннике достаточно сложный, отсутствует рифма. И это составляет отдельную сложность перевода.

**Eugenio Montale. Avrei voluto sentirmi scabro ed essenziale.**

<p>Avrei voluto sentirmi scabro ed essenziale          siccome i ciottoli che tu volvi,          mangiati dalla salsedine;          scheggia fuori del tempo,          testimone          di una volontà fredda che non          passa.          Altro fui: uomo intento che          riguarda          in sé, in altrui, il bollire          della vita fugace — uomo che          tarda          all'atto, che nessuno, poi,          distrugge.          Volli cercare il male</p>	<p>Хотел бы ощущать себя          Шероховатым, без излишеств,          Таким как галька, изъеденная          солью, что ты катаешь;          Осколком вне времени, Свидетелем          Одной холодной воли, что не          Иссякает никогда.          Иным же был я: Человеком,          стремящимся          Увидеть в себе, в других кипенье          Мимолетной жизни, -          Человеком, кто медлит в          Поступках, которые ничего потом          Не разрушат.</p>
---	--

<p>che parla il mondo, la piccola stortura d'una leva che arresta l'ordigno universale; e tutti vidi gli eventi del minuto come pronti a disgiungersi in un crollo. Seguito il solco d'un sentiero m'ebbi l'opposto in cuore, col suo invito; e forse m'occorreva il coltello che recide, la mente che decide e si determina. Altri libri occorrevano a me, non la tua pagina rombante. Ma nulla so rimpiangere: tu sciogli ancora i groppi interni col tuo canto. Il tuo delirio sale agli astri ormai.</p>	<p>То зло я захотел искать, что точит Мир, то маленькое ис- кривленье Рычага, что оста- навливает Всё вселенское устройство; Но я увидел Все явления в их истинном Об- личье, готовые в обвале Отко- лоться. Последовав по колее одной Тропинки, идя на зов ее, обрел я в Сердце только смуту; Мне нож был нужен, тот, что Рубит, и ум, что все решает и Определяет сам. Другие книги были мне нужны, А не твоя рычащая Стра- ница. А сожалеть я не умею ни о чем: Ты расплавляешь комья в горле Пением своим. Твой бред теперь достиг све- тил Уже.</p>
--	--

В переводе стихотворения Э. Монтале нам важно было передать и экзистенциальные, и бытийные смыслы его поэзии, максимально близко «отображая» их грамматически на русском языке.

#### Литература

1. *Эткинд Е.Г.* Психопоэтика. — СПб.: Искусство-СПБ, 2005. — 704 с.
2. *Влахов С., Флорин С.* Непереваемое в переводе. - М.: Международные отношения, 2009. - 360 с.
3. *Montale E.* L'opera in versi. Torino, 1980

## РАЗДЕЛ МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

**А.А. Белугина**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Последние десять лет статистика мониторинга востребованности русского языка за рубежом показывает стабильный рост числа изучающих наш язык. С развитием технологий открываются новые возможности для желающих выучить русский язык, не находясь в стране изучаемого языка. Примером может служить открытие онлайн-семинаров.

Русский язык занимает одно из центральных мест не только среди языков Российской Федерации, но среди языков всего мира. Однако мнения о нем среди иностранцев сильно различаются. Для некоторых русская речь кажется грубой по звучанию, а другие, наоборот, начинают изучение русского языка, найдя в нем свою красоту и мелодичность звучания. Но русский язык объективно считается одним из самых простых для изучения.

К основным сложностям изучения и освоения русского языка иностранцами можно отнести:

- Кириллический алфавит;
- Произношение трудных слов и звуков;
- Правила русской грамматики;
- Смысловые сложности русских слов и выражений.

Рассмотрим каждый из пунктов. Возможно, первой проблемой, с которой сталкивается каждый иностранный учащийся, берясь за изучение русского языка, - кириллический алфавит. Действительно, алфавит русского языка отличается по написанию и звучанию от латинского алфавита, который употребляется во многих странах мира. Хотя некоторые буквы кириллического алфавита выглядят схожи с буквами

латинского алфавита, они отличаются фонетически. Для иностранцев, за редким исключением (к примеру, тюркских народностей и некоторых славянских наций), большую сложность представляет произношение звука [ы], различение согласных звуков по мягкости и твердости. Нелегко дается и произношение сочетаний согласных (например, здравствуйте).

Иностранные студенты также тяжело осваивают правила русской грамматики. Изменяющиеся число, род, падеж, имен прилагательных и существительных, спряжения глаголов, приставки, суффиксы и окончания - все это представляет собой большие трудности при изучении русского языка. Кроме того, обилие слов-исключений, которые не подчиняются общим правилам, весьма трудно запомнить и понять иностранным учащимся. Также большие сложности вызывает непонимание разницы в образовании и употреблении глагол совершенного и несовершенного видов.

Смысловые сложности русских слов и выражений тоже не лишены своих трудностей. Ярким примером здесь может служить известная русская фраза "Да нет, наверное." Понять ее возможно только благодаря погружения в языковую среду и частого использования для выявления примеров употребления. Трудности возникают и со словами-омофонами (например кот [кот] и код [кот]), и со словами-омонимами (ключ-родник и ключ-инструмент), и со словами, которые меняют свое значение при изменении ударения (мУка и мука).

Подводя итог, стоит сказать, что русский язык является ключом к пониманию для иностранцев нашей страны и культуры. Если привить к студенту любовь к языку, заинтересовать его в изучении, то любой язык, в том числе и русский, можно учить с большим удовольствием и любопытством.

### **Литература**

1. *Блохина Н.Г.* Проблема изучения русского языка русскими и иностранцами // Вестник ТГУ, выпуск 2, 1996. - Томск. 1996

2. *Крючкова Л.С.* Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. Русский язык как иностранный. — 3-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2005.

3. <http://orensau.ru/ru/agrotexnologii/slozhnosti-izucheniya-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-studentov>

**А.В. Борисов**

*(Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство))*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В существующей ситуации многие страны, в том числе Россия и Италия, входят в мировое сообщество, что повлекло за собой консолидацию культур и языков, а также глобализацию образовательной деятельности. Отмечается усиление мировой экономики и научных связей. Следовательно, возникает потребность в квалифицированных специалистах с высоким уровнем владения иностранным языком, который, в свою очередь, позволил бы им в полной мере решать поставленные задачи в соответствии с требованиями, предъявленными к ним.

Использование компьютеров, а именно информационных технологий в процессе обучения рассматривается как один из самых эффективных способов формирования занятий на данном этапе. За весьма короткий период появились кардинальные изменения в определении места и роли информационных технологий и персональных компьютеров в общественной жизни. Владение и применение информационными технологиями ставится в современном обществе в одну колею с подобными свойствами равно как способность писать и читать.

Личность, в значительной степени, эффективно обладающая информацией и технологиями, владеет иным современным образом мышления

Использование компьютера на занятиях иностранного языка содействует увеличению инициативности будущих специалистов. Работа с компьютером, выполнение базисной познаваемости исследуемых определений и теорем, методов решения проблем способствует осознанности обучения, поднятию его умственного и логичного уровня. Компьютер становится ассистентом и контролером на стадии отработки учебных заданий и процедур для учащихся вузов. В компьютере совмещаются его соответствующие три качества: источник формирования ситуации, партнёр и средство. Во-первых, компьютер забирает на себя контрольные поручения и установку недостатков и недочетов учащегося, которые он отмечает, а это считается исключительно персональной деятельностью студента. Педагог избавляется от обязательств разбираться в пробелах и познаниях учащихся. Во-вторых, компьютер будто компаньон со студентами поддерживает ритм и темп учебной работы любого учащегося. По этой причине педагог получает больше способностей оценить по достоинству учебную обстановку в целом, и, кроме того, сосредоточить интерес на каждом в отдельности взятом студенте.

Использование новейших информационных технологий на уроках дает возможность сменить многочисленные классические средства преподавания. Подобная смена станет продуктивной в случае, если это даст возможность сохранять у будущих специалистов заинтересованность к исследуемой дисциплине. Информационные технологии предоставляют право педагогу на уроках незамедлительно совмещать различные ресурсы, экономит учебное время, даёт возможность индивидуализировать процедуру преподавания иностранного языка.

Таким образом, применение современных информационных технологий на занятиях иностранного языка дает возможность увеличить качество процесса преподавания и повысить его эффективность.

## Литература

1. *Гринфилд А.* Радикальные технологии: устройство повседневной жизни., 2018. – С. 66-72
2. *Игорвена И.А.* Практическая методика обучения иностранным языкам., 2016 – С. 149-153
3. *Михеева Е.В., Титова О.И.* Информационные технологии в профессиональной деятельности, Технические специальности., 2014 – С. 24-27
4. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика., 2006 – С. 42-48

**Гуань Юйсинь**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Изучение русского языка в языковой среде начинается с нуля. Как правило, до этого студенты никогда не изучают русский язык, например, лексику, грамматику, но постепенно начинают приспосабливаться. Изучение языка идет параллельно с изучением русской культуры. После периода адаптации можно почувствовать языковые особенности русского языка, его строгую красоту, прекрасную рифму и богатую историю.

Для иностранцев сложность составляет усвоение артикуляционной базы русского языка. Некоторые звуки трудно произносить. Например, звук [р] в сознании китайского студента можно сравнить со звуком автомобильного двигателя. На отработку этого звука уходит много времени, например, его можно отрабатывать утром при чистке зубов, по дороге в университет, во время занятий, при разговоре с русским другом.

В Китае, преподаватели уделяют большое внимание грамматике и написанию сочинений. Но, разговорный язык не получает хорошей тренировки.

Поэтому, когда студенты, изучающие русский язык в Китае, приезжают в Россию, им трудно понять звучащую

речь. Прослушивание преподавателя на занятиях также требует перевода, поиска многих новых слов в словаре.

Кроме того, существует различие между теоретическим и практическим применением словаря. Необходимо усердно изучать русский язык, потому что профессиональные термины сильно отличаются от повседневного языка (например, лингвистика и теория перевода, и т.д.).

**А.А. Давтян**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Изучение любого иностранного языка всегда требует много усилий, силы воли и трудолюбия. Это такой процесс, когда перед учащимися открывается все богатство новой культуры и языка, однако, чтобы воспользоваться этим богатством, необходимо преодолеть появляющиеся на пути помехи. Часто можно слышать, что изучение иностранного языка вне языковой среды труднее и проблематичнее, чем когда человек находится в изучаемой культуре, среди носителей изучаемого языка и в непосредственном контакте с ними. Однако опыт показывает, что даже наличие языковой среды не всегда может облегчить процесс освоения определенного иностранного языка и даже может создать новые трудности. Эти проблемы мы разделяем на две части: *те, которые связаны с личностью, и те, которые связаны с языковой средой.*

Трудности, связанные с личностью, мы называем «изоляция в толпе» и выделяем такие типы, как *добровольная* и *принудительная*. Хорошо известно, что многие люди из стран СНГ приезжают в Россию в поисках работы. Как правило, они не живут и не работают одни или с русскими работниками, а предпочитают работать со своими соотечественниками, в результате чего формируются целые команды работников, где

нет даже нужды владеть иностранным языком. Другим примером может стать то, что иностранные студенты, особенно приехавшие в Россию из стран Азии, например, из Китая, Вьетнама и т.д., предпочитают свое свободное от занятий время проводить с соотечественниками. Наличие большого количества соотечественников в одном университете, учебных потоках или в группах сильно затрудняет процесс освоения иностранного языка. В таких случаях есть два выхода. В первом случае обучающийся должен сам принять решение и выйти из положения «изоляция в толпе», начать активно общаться с носителями языка. Однако этот случай встречается очень редко при добровольной изоляции. Второе решение непосредственно связано с инициативой преподавателей в университетах, школах или с администрацией учебных заведений. Например, преподаватели могут не разрешить, чтобы студенты-китайцы сидели вместе во время занятий, тем самым вынуждая их использовать изучаемый язык при необходимости. Также следует отметить, что данные решения могут не работать при принудительной изоляции. Например, существуют такие вузы, где в целой группе, состоящей из 40-50 студентов, не учится ни один русский студент. В данной группе учатся только иностранные студенты, и их общение с изучаемым языком осуществляется только через преподавателей. Тогда возникает вопрос «Как эти иностранные студенты между собой общаются? На каком языке?» Общение осуществляется в основном на английском и «русском» языках. Мы написали слово «русский» в кавычках, так как когда один иностранец говорит другому «Домашнее задание дать меня?», это вряд ли можно назвать русским языком, хотя кажется все слова на русском. Очевидно, что эти студенты принудительно изолированы от носителей языка и с ними общаются только отдельными фразами, например в магазинах, в автобусах и т.д. Также стоит отметить, что разработка такой образовательной системы, где русские и иностранные студенты могли бы учиться вместе, стала бы удачным решением.

Во вторую группу трудностей входят те проблемы, которые возникают со стороны языковой среды. Из всех трудностей мы хотели бы обратить внимание на то, что русский язык, который преподается в школах или университетах, значительно отличается от русского языка, на котором на самом деле говорят носители. Современный русский язык определяется как «национальный язык русского народа, форма русской национальной культуры». Однако, приезжая в Россию, иностранцы понимают, что тот язык, на котором де-факто говорит русский народ, непонятен для них. Сразу возникает вопрос, «Почему? В каком смысле не понятен?» Когда иностранец слышит такие выражения, как «*Че с тобой?*», «*Я ж те сказал*», «*Это офигенно крутая штука*», «*Я всю ночь бухал*», «*Скинь мне смску*», «*Жрать хочу*», «*Всю ночь тусил с друзьями*», «*Че ржешь*» и т.д. Использование носителями разговорно-просторечных слов, арго затрудняет понимание речи носителей иностранцами. Получается впечатление, что язык, изученный с помощью учебников, мертв или устарел, и эквиваленты вышеперечисленных выражений на литературном русском языке («*Всю ночь проводил хорошее время с друзьями*», «*Я всю ночь пил спиртное*», «*Это замечательная, красивая вещь*») делают процесс общения каким-то «официальным». Данное явление может иногда отталкивать иностранцев от общения с носителями и привести к так называемой «изоляции в толпе».

Одна из часто упоминаемых проблем, с которыми сталкиваются иностранцы - это разница темпа речи носителей и скорость понимания иностранцев. Когда русские говорят на родном языке, они не замечают, что на самом деле довольно быстро разговаривают, и слушающий иностранец не успевает так же быстро слушать все сказанное, переводить на свой родной язык, понять и реагировать соответствующим образом. Иностранцам неудобно просить носителей повторить. В случае возникновения таких сложностей победителями оказываются только те иностранцы, которые четко видят свою цель и

идут к ней, несмотря на трудности. Единственным путем является постоянная практика и активное общение с носителями. Только с помощью целеустремленной практики преодолеваются пропасти между «мертвым» и «живым» языками, а также скорость понимания приравнивается к темпу речи.

Исходя из вышеперечисленных примеров, мы снова утверждаем, что наличие языковой среды не является гарантией овладения иностранным языком. В языковой среде возникает необходимость обеспечить дополнительные условия для успешного изучения и непосредственно активного общения с изучаемым языком. Самым первым фактором плодотворного изучения является желание учащихся, в противном случае они могут оказаться в состоянии полной изоляции, даже находясь среди носителей данного языка. Желание и поставленные цели иностранцев играют решающую роль при принудительной изоляции, когда выход вполне зависит от решимости человека. И в заключение стоит подчеркнуть важность практики как самого успешного метода преодоления трудностей в изучении любого иностранного языка в языковой среде или вне ее.

**П.О. Заварухина**

*(Российский университет дружбы народов)*

**О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЯХ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
АНГЛОГОВОРЯЩИМИ**

Русский — один из самых сложных языков. Те, кто учит его как иностранный, проходят квест, разгадывая загадки: за какие слова русский можно полюбить, почему нельзя найти аналог в родном языке, значение каких слов легко угадать. И иностранцам приходится ориентироваться всевозможными способами в мире кириллицы, спряжений и падежей.

Слово «так» — это наречие, союз, частица и вводное слово в одном лице. Короткое «так» хранит в себе много то-

нов. «Нужна минутка, чтобы подумать», — скажи «так». Хочешь показаться грозным — скажи «так». Хочешь обратить внимание к проблеме? «Так»!

Многие англоговорящие с особой нежностью воспринимают некоторые новые русские слова. Например, «палисадник» вместо garden, «подушка», что под ушком, и «глазомер», «тапочки» на фоне английского варианта house slippers, «ёжик» вместо достаточно грубого «хэджджогс» (hedgehogs). В английском языке нет уменьшительно-ласкательной формы для слова «ежик», часто для этого добавляют слово little (маленький ёж).

Официальное и будничное, легкое в произношении “Здравствуй” для русского человека является синонимом английского приветствия “Hello”. “Hello” в свою очередь не сложное в произношении для носителей, однако при изучении русского языка, приветственное “Здравствуй” содержит в своем составе четыре согласные буквы подряд («вств»), тем самым, создавая сложности в изучении русского языка на самом начальном этапе. Особенности трудности у изучающего русский язык англичанина с легкостью возникают на этапе знакомства с Омонимами. Например, в предложении «За песчаной косой лопухий косой пал под острой косой косой бабы с косой.» слово «коса» имеет несколько значений:

- вид прически «braid»
  - мыс «foreland»
  - сельскохозяйственное орудие «grass-cutter»
- А слово «косой»
- косоглазый «coskeye»
  - заяц «hear»

Другая трудность в изучении русского языка – омоформы. Например, “Доброе утро, дорогой! Ты не видел куда делись цветы из нашей самой дорогой вазы?” (дорогОй- имя прилагательное мужского рода; дорогОй- родительный, дательный, предложный падеж женского рода)

Русское “Почемучка”, обозначающее любознательного ребенка звучит ласково, непринужденно и безукоризненно в сравнении с английским “busyboy”, которое на слух куда жестче, да и смысловая нагрузка у этого выражения более строгая или даже отрицательная, так как переводится это слово как назойливый или надоедливый.

Для тех, кто хочет разобраться во всех трудностях и тонкостях русского языка, нужно не только изучать синтаксис, морфологию и обогащать свой запас лексики, так же нужно понимать значение такого крылатого выражения как «Умом Россию не понять, в Россию нужно только верить».

#### **Литература**

1. <http://iyazyki.ru/?p=24966>
2. <http://www.russianedu.ru/teachrussian/metodics/view/1.html>
3. [https://www.pushkin.institute/science/russkiy\\_yazyk\\_za\\_rubezhom/RYAZR\\_Ispaniya.pdf](https://www.pushkin.institute/science/russkiy_yazyk_za_rubezhom/RYAZR_Ispaniya.pdf)

**К. Карнишова**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК МЕТОД СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Важной и неотъемлемой частью процесса овладения любимым иностранным языком является языковая среда. Словарь *academic.ru* определяет ее как коммуникативное пространство, в котором реализуется общение.

Не у всех обучающихся есть возможность или желание попасть в естественную языковую среду данного иностранного языка, и тогда необходимо создать ее искусственно. Попытка создать искусственную языковую среду предпринимается на каждом уроке иностранного языка, и эта задача рассматривается как один из основных компонентов обучения иностранному языку.

Наряду с традиционными методами, например, аудированием, способствуют выполнению данной задачи современ-

ные методы – использование интерактивных средств. Благодаря современной технике появились методы, позволяющие создавать языковую среду во внеурочное время.

Переписка с носителями данного иностранного языка совсем не новый метод, но в наше время он был модернизирован.

В настоящее время во все сферы нашей жизни, не исключая коммуникацию людей, все глубже проникает процесс информатизации. В середине 1990-х лет, благодаря информационным технологиям, появилось понятие виртуальная коммуникация.

Виртуальная коммуникация — это общение с удаленным партнером или группой, опосредованное компьютером и телекоммуникационными системами. В данной статье она рассматривается как один из методов создания языковой среды при обучении иностранного языка.

Целью данной статьи является ознакомление с сайтами и социальными сетями, предназначенными специально для совершенствования знаний иностранного языка через общение с его носителями.

Социальная сеть *Lang-8* объединяет людей из 190 стран и дает возможность изучать более 90 языков. Преимуществом сайта является возможность написать пользователям любую фразу, которую носители языка проверяют и исправляют речевые, грамматические и орфографические ошибки. Сайт так дает решение одного из главных недостатков внеурочных методов – отсутствие контроля.

Сайт *Lingq* делает акцент на пополнении словарного запаса на самых распространенных европейских и азиатских языках. Пользователи могут, кроме общения с носителями языка, сохранять в своем профиле новые слова, отправлять для исправления материалы и еще имеют доступ к аудиоурокам.

Активное и частое общение на иностранном языке, несомненно, способствует переходу от пассивных знаний к

живой речи. Сайт *Conversationexchange.com* помогает найти партнера для общения в устной и письменной форме через приложения Windows Messenger или Skype. Преимуществом является факт, что сайт старается найти собеседника, который живет в том же самом городе и дает так возможность продолжать общение с глазу на глаз.

Хочется указать еще сайт *Pen4Pals*, так как он обладает разделами - форумами. Пользователи так могут участвовать в дискуссиях на темы, которые им нравятся и пополнять словарный запас в областях, которыми они интересуются.

Таким образом, виртуальная коммуникация с носителями иностранного языка является современным и эффективным методом преодоления отсутствия естественной языковой среды, хотя имеет и свои недостатки. Мы считаем, что лучший способ – это пользоваться сайтами, созданными именно для этой цели, а не просто социальными сетями.

#### Литература

1. <http://lang-8.com>
2. <https://www.lingq.com/cs/>
3. <https://www.conversationexchange.com>
4. <https://pen4pals.com/ru>

Су Хюн Ким

(Российский университет дружбы народов)

### ТИПИЧНЫЕ ТРУДНОСТИ И ОШИБКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОРЕЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Корейские учащиеся сталкиваются со следующими трудностями при изучении русского языка:

**1. Буквы.** Прописные русские буквы корейские учащиеся сравнивают с египетскими иероглифами, особенно это касается букв Д, Ж, Ф, Ц, Щ, Ъ, Э, Ю, Я. Им сложно не только написать их, но и прочитать, так как все буквы видны как «ш».

#### **2. Фонетические проблемы.**

На изучения русского языка как иностранного влияет родной язык - корейский. Это слишком затрудняет изучение

иностранного языка, так как корейцы с трудом различают в чем заключаются сходства и различия русского и корейского языка. Поэтому, выделяя части произношения, которые отличаются от обычных частей произношения корейского и русского языков и приближаются к произношению русского языка, можно неожиданно уменьшить ошибки в произношении и поставить правильное произношение.

Корейский язык - это язык, на котором разрабатываются гласные, но русский язык - это язык, на котором разрабатываются согласные. В корейском языке, кроме звонких согласных, все согласные, которые находятся в начале слога, произносятся как глухие согласные. Поэтому корейцы часто произносят звонкие согласные, которые находятся в начале слога, как глухие согласные. Например, в русском языке в произношении слова «бабушка» согласный «б» в начале слога является звонким согласным. Однако корейцы часто произносят как корейский ㅂ [pa].

Корейцам трудно произнести русский звук [ж], так как он не существует в корейском языке. Сложным является звук [х], так как в корейском языке тоже нет такого звука, а «ㅈ» всегда произносится очень мягко и почти не слышно. В русском языке у неё очень сильный звук.

В корейском языке нет мягких согласных, поэтому трудно отличить мягкие согласные от твердых согласных. Корейцам требуется много тренировки, чтобы правильно произнести русские мягкие согласные.

## **2. Лексические проблемы.**

В корейском языке больше изобразительных слов, звукоподражательных слов и сенсорных слов, чем в других языках. Иногда корейцам трудно найти подходящее слово в русском языке. Например, в корейском языке есть много слов, выражающих красный цвет, однако в русском языке есть только одно. Следовательно, говоря о красном цвете и осо-

бенно об одном конкретном его оттенке, не находя подходящее русское слово, корейцам придется сказать просто «красный».

Интересно также употребление слова «работать». В русском языке это слово используется о человеке и предмете. Например, «он работает», «лифт работает», «машина не работает». В корейском языке в этих предложениях используются разные глаголы, а глагол «работать» употребляется только о человеке. Значит, он включается в другую категорию лексики.

### **3. Синтаксические проблемы.**

В корейском языке, порядок слов фиксирован: подлежащее – детерминанты - сказуемое. Как видите, сказуемое всегда находится в конце предложения, поэтому нужно слушать до конца, чтобы понять смысл сказанного. Для русского языка характерны длинные и сложные предложения, которые корейцам трудно понять и перевести. Из-за того, что порядок слов предложения фиксирован, в корейском языке редко встречаются длинные предложения.

### **4. Проблемы окружающей среды.**

Корейцы чувствуют себя комфортно в корейском обществе. Особенно в Москве, где находятся много корейских компаний и корейцев. Они образуют небольшое корейское общество для того, чтобы жить удобно в чужой стране. Хотя они живут в России, благодаря развитию мобильных телефонов и сетей связи, можно жить в России не говоря по-русски, что усложняет изучение русского языка.

**Хигён Ким**

*(Российский университет дружбы народов)*

## **СЛОЖНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОРЕЕ**

В Корее учить русский язык — это нелегкий труд. Первая проблема, с которой сталкиваются корейские студенты – нехватка учебных пособий и материалов для изучения русского языка. В 2011 году я начала изучать русский язык после

того, как поступила в университет. На тот момент не хватало теоретического и практического материала для изучения русского языка, даже в интернете не было русско-корейского словаря. В книжных магазинах был небольшой выбор учебников по русскому языку. В основном это были книги старого года выпуска для начинающих и для среднего уровня. В книжных магазинах Кореи можно найти учебники английского, китайского, японского языков, так как изучение китайского и японского языков развито больше, чем изучение русского языка, из-за того, что китайский, корейский и японский языки являются иероглифическими. В русском языке используется кириллица.

Иностранцы, которые начинают изучать русский язык, стараются выучить буквы русского алфавита в письменных и печатных формах. Я распечатала образцы написания письменных букв из интернета и старалась научиться красиво писать. Я боялась, что если вдруг в университете потребуют что-то напечатать на русском языке, то я смогу напечатать медленно и только одним пальцем, поэтому я ещё пыталась выучить расположение букв русского алфавита на клавиатуре. Я распечатала русские буквы по размеру клавиш, чтобы алфавит свободно поместился на них, наклеила буквы на свою клавиатуру. Некоторые буквы русского алфавита похожи на английские буквы, поэтому поначалу мне было тяжело ориентироваться, но через год я выучила расположение букв, и сейчас я могу свободно печатать.

С детства мы учим английский язык, поэтому корейцам сложно изучать кириллицу. Например, в английском буква С является буквой С(s) в кириллице, В (b) – в кириллице буквой В (v), Н (h) – в кириллице буквой Н(n), Р(r) – в кириллице Р, Y(y) – У(u). Для иностранцев большую сложность представляет произношение русских букв «ж», «ц», «ш», «щ», «ъ» и «ь».

Граматику, которой нет в моём родном языке, освоить нелегко. Особенно трудно освоить падежи, числа и род, от которых зависит значение слов. Самой трудной из всех частей речи русского языка, как мне кажется, является глагол, поскольку в моем родном языке не существует глаголов совершенного и несовершенного видов. Сложно сравнить их между собой в паре, запоминая разницу в их употреблении и применении. К тому же, в русском языке существует много слов-исключений, что тоже влечёт за собой большие трудности при изучении. Жаль, что до сих пор нет хорошего русско-корейского словаря. Когда корейцы ищут незнакомые слова, то сначала используют русско-корейский словарь, а если в нем нет искомого слова, то ищут в русско-английском словаре. В Корее есть несколько русско-корейских словарей, но в них есть ошибки по значению и неудобен поиск глаголов, так как глаголы делятся на совершенный и несовершенный вид. Если я буду искать слово НАПИСАТЬ в словаре, то там указывается искать слово ПИСАТЬ. Чтобы узнать значение слова, мы тратим в 2 раза больше времени, чем, если бы искали значение слова на английском языке. Если же мы не находим слово в словаре, то мы начинаем его поиск в толковом словаре. И если даже в толковом словаре нет слова, то приходится обращаться за помощью к носителям русского языка, поэтому поиск слов является нелегким трудом.

Выучив новые слова и грамматику, мы хотим на практике знать, как это используется и применяется в живой речи. В столице Кореи Сеуле и в Пусане, который расположен около моря, можно встретить много иностранцев, в том числе русских. А в Ульсане, где живу я, мало русскоязычных, поэтому практиковать русскую речь трудно. Но я думаю, главное – это желание и упорство и русский язык откроется тем, кто учит его. Для улучшения навыков иностранного языка я создала сайт в интернете и сейчас помогаю многими людям, которые изучают русский язык. Таким образом, я смогла не только не

забыть русский язык после окончания университета, но и помогла многим освоить этот непростой язык.

**П.Д. Коськина**

*(Российский университет дружбы народов)*

**ДЕТСКИЕ ТЕЛЕПЕРЕДАЧИ КАК СРЕДСТВО  
СОЗДАНИЯ ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Языковая среда — исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории. Она может быть естественной, если обучение реализуется в условиях иноязычной языковой среды, и искусственной, когда создается с помощью различных средств обучения в условиях ее отсутствия с целью воссоздания языковой среды [Азимов, Щукин 2009; 364].

На начальном этапе обучения РКИ занятия зачастую строятся из отдельных курсов — фонетики, грамматики, лексики. Если грамматику и лексику без проблем можно преподавать на занятиях, то фонетике сложно обучать в условиях отсутствия языковой среды, так как педагог иногда не в силах передать тонкости иноязычного произношения через призму своего восприятия иностранного языка.

В таких случаях обычно помогает аудирование, записанное по программе учебника. Но даже оно не всегда передает всю атмосферу иностранного языка. Оно помогает закрепить какую-либо грамматическую тему, но не создает коммуникативной среды для учащихся. В силу этого обучающиеся могут не воспринимать многие особенности изучаемого языка, что впоследствии становится барьером в коммуникации.

Несмотря на то, что сегодня не существует четких возрастных рамок для начала изучения иностранного языка, необходимо обращать внимание на подбор материала с учетом возраста обучающихся. Для формирования вторичной языковой личности на занятиях РКИ следует рассматривать

язык не только с точки зрения лингвистики, но и как «платформу» для изучения традиции, культуры страны изучаемого языка, которые помогут глубже познать язык и его развитие.

Характерной языковой грамотностью и четкостью построения предложений, в отличие от литературно-художественного стиля, обладает публицистический стиль языка. Именно поэтому обучение РКИ через публицистику будет полезным не только в целях обогащения словарного запаса учащихся. Особенно полезно будет развивать навык построения предложений в соответствии с русскими разговорными традициями, чтобы в речи иностранного студента не было лингвистической чопорности.

Тексты публицистического стиля всегда адресованы широкой массе и всегда выполняют наряду с информационной функцией воздействующую, причем, характер воздействия может быть прямым и открытым.

Но, несмотря на то, что публицистика имеет четкость, нередко в ней присутствуют различные средства эмоционально-экспрессивной оценки, а также языковые средства выражения.

В основном, публицистический стиль представлен в статьях из газет и новостных лент, что на начальном этапе обучения станет сложной задачей ввиду отсутствия необходимого словарного и грамматического навыков, а также дефицита знаний о традициях и культуре страны изучаемого языка.

Чтобы познакомить учащихся и с тем, и с другим, можно использовать российские детские образовательные телепередачи («АБВГДейка», «Берилка учится читать», русский выпуск шоу «Улица Сезам» и др.). Подобные «наглядные пособия» будут служить примерами художественно-публицистического стиля.

Отличие детских телепередач в том, что они рассчитаны на определенную возрастную категорию, с использованием небольшого словарного запаса широко употребляемой

лексики, т.е. построены таким образом, чтобы дети дошкольного и младшего школьного возраста не испытывали затруднений в понимании сюжета и усвоении информации. Немаловажно, что особенностью детских телепередач является построение коротких однозначных предложений, что также направлено на легкое понимание речи ведущих или героев передач.

Благодаря детским образовательным телепередачам можно изучать и закреплять грамматический или фонетический материал, разбавляя сухую языковую теорию правил простыми историями о культуре и традициях, гораздо более легких для понимания, чем объемные главы учебников по языку и культуре России.

### **Литература**

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. — М. 1981. С. 118.
3. *Балашова Л.В.* Курс русского языка: [фонетика, словообразование, морфология и орфография : синтаксис и пунктуация : рус. яз. и культура общения] / Л. В. Балашова, В.В. Дементьев. - Саратов: Лицей, 2005 (ГУП Чехов. полигр. комб.). – 1054.
4. *Сосула И.Ю.* Нетрадиционные формы урока иностранного языка как один из способов повышения эффективности обучения и интереса к иностранному языку // Молодой ученый. — 2017. — №30. — С. 82-84.

**Ле Нгуен Хань Ван**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЬЕТНАМЕ**

Русский не является очень популярным языком во Вьетнаме. Есть много мнений об изучении русского языка. Я считаю, что изучение русского языка очень интересно, у многих людей разные мнения. Каковы трудности вьетнамцев, изучающих русский язык?

Во-первых, русский язык не является языком, который используется в общении во Вьетнаме. Первые люди, изучающие этот язык, не удивлены отличием русского языка по сравнению с английским, самым популярным иностранным языком у вьетнамцев. Алфавит отличается от обычного латинского алфавита, что немного мешает тем, кто впервые вступает в контакт с русским языком.

Во-вторых, трудно запоминать новые слова. Как и в случае с другими языками, при изучении новых языков учащимся будет сложно изучать лексику. Они изучают новое слово, но на следующий день возвращаются к книге, чтобы снова найти это слово. Не запоминание слов заставляет учеников чувствовать тревогу и неуверенность в общении. Когда я изучаю русский язык, я использую видео-стиль, основанный на картинах, основанный на фразе. На мой взгляд, это способ помогает мне как можно быстрее запомнить новые слова. Кроме того, существует много электронных словарей, чтобы легче запоминать русские слова.

В-третьих, есть сложности при аудировании. Это неизбежная ситуация для тех, кто изучает русский язык. Друзья, которых я встречала во время учебы на русском языке в средней школе, всегда жаловались, что им было трудно слушать русских. На мой взгляд, единственный способ преодолеть эти трудности - тренировать способность слушать ежедневно, просматривая русские фильмы, слушая русскую музыку или российские новости.

В-четвертых, сложность русского произношения. В начале изучения русского языка мне было очень трудно произносить длинные слова, особенно с правильным ударением. Но чем больше вы учитесь, тем легче произносить. Каждое новое слово, которое я встречаю, читаю снова и снова, чтобы запомнить правильное произношение. С хорошим произношением мы можем с уверенностью общаться по-русски.

Вышеизложенное является наиболее распространенными трудностями при изучении русского языка как вьетнамского, так и самого себя. Просто будьте в курсе трудностей и создайте хороший способ изучать русский язык, и вам удастся завоевать этот язык.

Ли Сюэ

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ ВУЗАХ КИТАЯ**

Изучение русского языка, как известно, может происходить в разных лингвистических средах: в условиях языковой среды, в условиях отсутствия языковой среды, которая может быть близкородственной, а также в языковой среде, которая значительно отличается от лингвокультуры страны изучаемого языка. К такой языковой среде при изучении русского языка, несомненно, можно отнести китайскую лингвокультуру.

Для определения понятия «отсутствие языковой среды» прежде всего следует уточнить понятие «языковая среда». Языковая среда, по мнению А. Н. Щукина, является «окружением, в котором происходит изучение языка с точки зрения лингводидактики» [Щукин 2009; 364]. Языковая среда представляет собой одно из условий изучения языка особенно для тех, кто изучает иностранный язык. Отсутствие языковой среды означает в процессе изучения языка без естественного условия, среда не обеспечивает комплексную мотивацию в данном процессе, поэтому для достижения цели обучения русского языка, важными элементами являются следующие: как создать аналоговую языковую сферу; как передавать точную необходимую информацию; как компенсировать отсутствие языковой среды и т.д. Эти и другие актуальные вопросы следует учитывать перед началом изучения и преподавания русского языка.

Изучение русского языка в Китае стало популярной тенденцией в связи с всесторонним устойчивым развитием отношений в области политики, экономики, культуры между двумя странами. В Китае во многих университетах открыты специальности, связанные с русским языком, в том числе «русский язык», «русский язык и литература», «перевод», «зарубежное языкознание» и др. Большинство из этих университетов находятся на северо-востоке. По статистике на июнь 2018 г. по всей стране специальность «русский язык» изучается в 145 вузах, из них 46 вузов находятся в северо-восточном районе Китая. Такой факт тесно связан с выгодным месторасположением. Благодаря тому, что этот район Китая граничит с дальневосточным регионом России, издавна существуют контакты в торговле и образовании. Еще в 1941 году университет Хэйлуцзан (сейчас он является одним из самых известных университетов по изучению русского языка) был основан именно в этом регионе. Поэтому здесь имеются благоприятные условия, богатый опыт, изучения и преподавания русского языка.

В целом в этих китайских вузах используются многие доступные методы изучения русского языка. В частности, в процессе изучения таких аспектов как «фонетика», «речевая деятельность», «разговорный русский язык» и др. подразумевается активная совместная работа учащегося с преподавателем-носителем языка, особенно на начальном этапе обучения с целью предотвращения и исправления потенциальных ошибок, развития языкового чутья в разных видах речевой деятельности и, в конечном итоге, закрепление знаний, умений и навыков. Это, помимо всего прочего, направлено на расширение знаний учащихся о языковой картине мира, лингвокультуре страны изучаемого языка.

Создаются и используются учебная пособия по русскому языку, написанные китайскими преподавателями-русистами. На повестке дня продолжает стоять острый вопрос

написания совместных учебных пособий с учетом использования новых информационных технологий. Включение в тексты учебных пособий материалов лингвокультурных характера, например, сцена отражающая национальные традиции, имеет не только познавательный характер но и помогает дополнительно мотивировать изучение русского языка китайских учащихся.

Изучение русского языка в китайских высших учебных заведениях рассматриваемого региона предполагает использование всех имеющихся возможностей лингвистического, методического, лингводидактического характера с целью создания соответствующей базы в условиях отсутствия языковой среды.

#### **Литература**

1. *Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009, – 448 с.

**Лу Цайянь**

*(Фуданьский университет, Российский университет дружбы народов)*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ**

Русская интонация - важная часть русского фонетического обучения, которая является основной предпосылкой для совершенствования профессиональных навыков обучающихся русскому языку в области аудирования, говорения, чтения, написания и перевода. Она играет очень важную роль в коммуникативной деятельности людей. Но обучение фонетической интонацией русского языка - непростая задача, особенно для иностранцев. И китайские студенты, изучающие русский язык, всегда будут сталкиваться с проблемами того или иного характера в процессе обучения. Исходя из практического опыта обучения русскому языку, автор данной работы анализирует следующие трудности для китайских учащихся

при обучении фонетической интонацией: а) неточного чтения вслух интонационных структур; б) неправильного определения центров интонационных структур; с) неуместного синтагматического членения высказывания.

При анализе вышеизложенных проблем автор данной работы исследует причины, приведенные к этим трудностям и рассматривает способы их преодоления для того, чтобы помочь китайским студентам, а также китайским преподавателям по русскому языку в области фонетической интонации в условиях отсутствия языковой среды.

И так, вышеизложенные проблемы популярны в китайских аудиториях в процессе изучения интонации. Кроме данных способов, опознать страноведение и культуру России и создать языковую атмосферу с помощью иностранных преподавателей полезны китайским учащимся. Тем более, практиковать только один семестр недостаточно. Владеть интонацией русского языка не может быть достигнута за одну ночь, и нужно продолжать учиться и накапливать материал. Поэтому преподавание и изучение интонации должно проходить через весь русский учебный процесс.

Конечно, учиться интонации русского языка - это большое дело, с одной стороны, преподаватели должны обращать внимание на преподавание интонации во всем процессе преподавания русского языка, с другой стороны, обучающиеся должны постоянно тренироваться во всем процессе изучения русского языка.

**В. Миличи**

*(Университет г. Катания)*

### **ГЛАГОЛИЦА И ФУТАРК: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Кажется, что глаголица и футарк не имеют ничего общего. Они очень разные в историческом, географическом и лингвистическом аспекте.

Глаголица возникла в славянском контексте и была создана, чтобы обратить людей в христианство. Футарк возник в языковом контексте, чтобы удовлетворить фонетические запросы протогерманских народностей.

В рамках данного исследования я могу утверждать, что, на мой взгляд, глаголица и футарк имели общее происхождение. Сделав сравнение между глаголицей и футарком, я подчеркнула ряд похожих употреблений: магическо-ритуальное употребление, численная валентность превосходство, значение имени букв.

На первом месте можно констатировать полиграфические сходства между этими графическими системами: буквы, написанные элементарными символами, например, находящиеся внизу буквы из глаголицы похожи на буквы футарка.

✚ Aзь /a/ † Nautiz /n/

Ѡ Dobro /d/ \ Uruz /u/

⦿ Zemlja /z/ ◊ Inguz /ŋ/

⦿ Kako /k/ | Hagalaz /h/

Ѡ Ljudic /l/ ⦿ Ōpila /o/

⦿ Našь /n/ | Wunjō /w/

† Pokoj /p/ | Laguz /l/

⦿ Yaъ /ъ/ \ Uruz /u/

Хотя существуют явные графические сходства, нет фонематической эквивалентности. Поэтому я считаю, что сходства зависят от палеографических причин. Буквы глаголицы и футарка часто гравировались на твердой опоре. Поэтому, буквы, изображены прямыми линиями, перпендикулярными линиями и сегментами.

Несмотря на это, я считаю, что Кирилл, создавая глаголицу, вдохновился футарком. Действительно, «Сказание о письменах» рассказывает: «Прежде ведь славяне не имели букв, но по чертам и резам читали, ими же гадали, погаными\* будучи. Крестившись, римскими и греческими письменами пытались писать славянскую речь без устройства. И так было долгие годы.»

Слова «черты» и «резы» могут изображать адаптацию каких-то германских или турецких рунических букв. Тогда глаголица была бы новым алфавитом, рождённым благодаря греческой и рунической графическими системами.

Из общего происхождения проводится магическая ритуальная роль букв. Этот алфавит фигурирует в списке графических систем, находящихся на книгах талисманов.

Конечно, общее происхождение футарка и глаголицы является теорией. Если бы нашли славянские руны, теория стала бы реальностью.

**В. И. Ныркова**

*(Российский государственный университет им.*

*А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство))*

#### **«НЕОБЪЯТНОСТЬ» РУССКОЙ ГРАММАТИКИ:**

##### **ВЗГЛЯД ИНОСТРАНЦА**

Русский язык стоит на пятом месте в мире по распространённости (уступая английскому, китайскому, испанскому и арабскому) и является родным языком для 147 миллионов человек, а 113 миллионов человек выбрали его для изучения как иностранного, несмотря на то, что русский язык является одним из самых сложных языков в мире.

Проблема изучения русского языка как иностранного получила существенное развитие в трудах таких учёных, как Н.Н. Ильминский, Каюм Насыри, Бодуэн де Куртенэ, В.А. Богородицкий, Н.В. Бобровников, Н.К. Дмитриев и др. В течение долгого периода времени лингвисты создавали методику, по которой можно было бы обучить иностранца русскому языку,

однако в теоретическом плане данный вопрос до сих пор остаётся недостаточно изученным.

Актуальность темы обусловлена тем, что иностранцы всё чаще выбирают для изучения именно русский язык, сталкиваясь с некоторыми трудностями.

В XVI-XVIII веках русский язык изучали так: заучивалась церковнославянская азбука и церковные книги без перевода на родной язык иностранцев. Педагоги зачастую владели только одним языком – русским. Такая система не давала хороших результатов.

Востоковед Н. Н. Ильминский, к примеру, считал, что обучение русскому языку должно базироваться на родном языке иностранцев. По его мнению, для изучения русского языка необходимо использовать отдельные учебники для каждого народа с учётом всех тонкостей и особенностей их языка, а учитель должен владеть родным языком иностранных учеников.

В наше время методика преподавания русского языка как иностранного шагнула вперёд, но есть некоторые сложности, которые затрудняют обучение, например: алфавит, падежные формы, ударения, род имён существительных, порядок членов в предложении.

Отдельно стоит отметить русские фразеологизмы. Являясь важнейшим средством человеческого общения, язык выступает в качестве отражения национальной культуры, так как в словах фиксируется содержание, которое в той или иной степени связано с жизнью народа как носителя языка. Например, когда говорят «Гол как сокол», многие думают, что речь идет о птице. На самом деле слово «сокол» в старину означало стенобитное военное орудие – чугунную болванку, закрепленную на цепях. Эта болванка была гладкой или, как её называли, «голой». «Гол как сокол» – так говорят о человеке бедном, не имеющем никакого достатка, почти нищем. Согласимся с Т.Т. Черкашиной, которая считает, что «язык как фундаментальная ценность народа вбирает в себя и отражает не

только бытие и духовный потенциал многих поколений, но и опыт взаимодействия с другими народами, создает то особенное пространство, в котором существует и национальная культура, и человек как языковая личность. Изучение культуры любого народа начинается с постижения его языка»[Черкашина 2017; 45].

В результате изучения и обобщения разных научных взглядов на проблему изучения русского языка как иностранного можно выделить следующие положения, которые определяют теоретико-методологическую основу лингводидактики: а) важно изучать русский язык с опорой на родной язык иностранца; б) педагогу желательно знать, кроме русского, родной язык обучающегося; в) учитывать специфику национальной картины мира обучаемого; г) традиции образовательной системы, ее ценностные установки и др., что, безусловно, поможет снять страх перед «необъятностью» русской грамматики и будет способствовать лучшей академической адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах.

#### Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – 256 с.
2. Бердичевский А. Л., Никитенко З. Н., Хамраева Е. А. Как преподавать русский язык двуязычным детям: методическое пособие для учителей. - М.: Фонд «Русский мир», 2015. - 239 с.
3. Битехтина Н. Б., Горбаневская Г. В. и др. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 176 с.
4. Ильминский Н. Н. Вступительное чтение в курс турецко-татарского языка. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 60 с.
5. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
6. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М. : Флинта, 2011. – 480 с.

7. *Розанова С.П.* Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов. Учебно-методическое пособие. – М.: Наука, Флинта, 2015. – 240 с.

8. *Черкашина Т.Т.* Язык деловых межкультурных коммуникаций. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017-367 с.

9. *Шляхов В.И., Жаркова Т.Л., Битехтина Н.Б. и др.* Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.

**Д. Праженицова**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В БЛИЗКОРОДСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Не секрет, что, если мы хотим качественно и быстро изучить какой-либо иностранный язык, то лучше, легче, эффективнее всего изучать его в стране, где люди говорят на этом языке - в языковой среде. Например, русский язык легче выучить в России. Почему? Потому что, находясь в языковой среде изучаемого языка, в нашем случае в России, русский везде вокруг нас – гуляя по улице, мы слышим, как люди на нем общаются, видим вывески и рекламы, когда дома включаем телевизор, то смотрим передачи именно на русском языке. Значит, хоть и неосознано, мы его непрерывно изучаем каждый день. Но есть и ситуации, когда люди не находятся в языковой среде иностранного языка, но все-таки хотят его выучить. Это уже немного другая ситуация, потому что люди, желающие выучить язык, должны сами создать ситуации, чтобы "столкнуться" с языком.

Они посещают курсы по русскому языку или покупают самоучители по русскому языку и изучают его сами. Но прогресс идет, естественно, медленнее именно из-за отсутствия языковой среды изучаемого языка. Если люди хотят совершенствоваться во владении иностранным языком, то, конечно, они могут читать книги, смотреть видео, слушать музыку в любой стране мира, но очень трудно выработать правильные фонетические навыки в отсутствии языковой среды

изучаемого языка. Это связано с тем, что эти навыки можно выработать только путём правильно намеренного общения с носителями этого языка, так как у каждого языка своя особая фонетическая система. Обычно у носителей любого языка, которые хотят выучить другой иностранный язык, возникают особые затруднения, потому что сначала человек сравнивает свой язык с изучаемым и пытается его учить на основе своего родного. Из-за этого и возникают трудности.

В этой статье мы рассмотрим фонетические трудности русского языка для словацких учащихся. Хотя словацкий и русский язык относятся к группе славянских языков и во многом похожи друг на друга, существует и много отличий во всех аспектах языка, больше всего трудностей наблюдается в фонетике. Именно эти отличия способствуют возникновению затруднений в процессе освоения русского языка у носителей словацкого языка. Приведем примеры наиболее распространенных трудностей.

Одной из трудностей является произношение некоторых мягких согласных, которые в словацком языке всегда твердые, речь идет о согласных: Б, В, Г, З, К, М, Н, П, Р, Ф, Х. Это вызывает затруднение в произношении фонем, которые не имеют эквивалента в словацком языке, например, фонемы Щ, Ъ. Но все-таки самой большой сложностью является для носителей словацкого языка постановка ударения в русских словах, потому что в словацком языке ударение неподвижно, в отличие от русского языка. В словацком языке главное ударение всегда на первом слоге и второстепенное на третьем слоге. Из-за неправильной постановки ударения у учащихся появляется акцент. И третья наиболее трудная проблема при изучении русского языка - это редуция. В словацком языке это явление полностью отсутствует, все фонемы произносятся четко, поэтому у словацкой аудитории возникают трудности при попытке произносить русские безударные гласные.

Однако если человек действительно готов к систематическому улучшению в изучении иностранного языка (в нашем

случае русского), нет ничего невозможного. Главное - не потерять мотивацию.

**Д.В. Раскольников**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ЧТЕНИЮ РУССКИХ АУТЕНТИЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Сегодня методика преподавания РКИ определяет статус текста как одной из основных единиц обучения в языковом учебном процессе. Огромным образовательным потенциалом обладают аутентичные тексты (от гр. *authentikos* — подлинный, соответствующий подлинному, исходящий из первоисточника) [Современный словарь иностранных слов 1993] — тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения.

Среди множества аутентичных русскоязычных текстов именно современный газетно-публицистический текст всегда широко востребован аудиторией, изучающей русский язык как иностранный. Ведь именно газетно-публицистические тексты рассказывают об экономической и политической жизни страны, актуальных социальных и культурных проблемах, о наиболее значимых общественных событиях и персоналиях. По словам А.Н. Богомолова, газетно-публицистический текст представляет собой «образец (модель) национально-культурной специфики речевого общения, ... фрагмент национальной культуры, дающий достаточно полное представление о социально-культурных процессах, которые происходят в современном российском обществе, помогающий адекватному восприятию учащимися иноязычной действительности...» [Богомолов 2012; 86]. Особенно такой текст помогает знакомству с «миром русских» в неязыковой среде изучения РКИ.

При работе с газетно-публицистическими текстами на уроках РКИ перед преподавателем и учащимся встаёт ряд специфических проблем:

- отобранные преподавателем материалы этого жанра быстро теряют новизну и актуальность, что может понизить интерес учащихся и их мотивацию. Возникает проблема постоянной необходимости обновления используемых в учебном процессе публицистических текстов;

- язык публицистики интегрирует в себе и научную терминологию, и лексику различных профессиональных сфер, разговорные и нередко даже жаргонные элементы, эмоционально-экспрессивную лексику и фразеологию, широкий круг стилистических фигур речи и тропов (метафор, метонимии, аллегорий и т.п.), аллюзий и т.д. [Волкова 2017];

- адекватное и полное понимание газетно-публицистического текста возможно только при лингвопрагматическом анализе языковых средств и интенциональных установок, стратегий и тактик, которые обуславливают выбор тех или иных речевых средств [Новикова 2003];

- аутентичные публицистические тексты, представляя собой часть культуры, сами являются носителями социокультурной информации и культурных ценностей. Поэтому содержательно-фактическая составляющая таких текстов (имена, события, географические наименования, прецедентные тексты и т.д.) требует от преподавателя культурологического комментария. При этом преподаватель всегда должен учитывать наличие или отсутствие у учащегося-реципиента фоновых знаний, необходимых для понимания текста. А в условиях изучения русского языка за границей количество и достоверность этих фоновых знаний может напрямую зависеть от предыдущей работы преподавателя.

Все эти факторы делают язык публицистических аутентичных текстов сложным для понимания иностранными учащимися и требуют от них достаточно высокого уровня владения языком и высокого уровня владения социокультурной

информацией о стране изучаемого языка. Перед преподавателем стоит необходимость тщательного анализа публицистического текста до предъявления его в иностранной аудитории и организация методически грамотной предтекстовой, текстовой и послетекстовой работы.

#### **Литература**

1. *Богомолов А.Н.* Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 320 с.
2. *Волкова Л.Б.* Современный публицистический текст в иностранной аудитории // *Инновационная наука.* — 2017. — №4-3.
3. *Новикова Э.Ю.* Лингвопрагматические средства создания современного политического образа России в прессе Германии: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Волгогр. гос. ун-т. -Волгоград, 2003. — 23 с.
4. Современный словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1993. — 740 с.

**Э. Савелли**

*(Болонский университет)*

#### **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИТАЛЬЯНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ-ФИЛОЛОГАМИ**

В Италии русский язык продолжает оставаться популярным иностранным языком. Например, в Ла Сапиенце, первом университете в Риме, в последние годы на курсы русского языка ежегодно записывается около восьмидесяти студентов.

Эта цифра отражает повышенный интерес к изучению русского языка. Однако есть и серьезные недостатки в организации курсов. Так, были некоторые сокращения в преподавательском составе, поэтому уроки языка стали почти бесполезными, и многие ученики должны теперь самостоятельно изучать грамматику только по учебникам. Это серьезная методологическая ошибка, потому что грамматика является фундаментальным инструментом языка. Кроме того, язык нуждается в практике общения, потому что без него со време-

нем не будет никаких улучшений. На самом деле неудивительно, что многие студенты после сдачи экзамена за короткое время забывают основы, полученные для экзамена. Связь между правилом и употреблением – основа эффективного усвоения живого языка.

Понятно, что для решения данной проблемы необходимо увеличить количество часов аудиторных занятий и привлечение большего количества учителей, которые могут работать с учениками в группах до двадцати человек. Это сложная проблема, потому что в Италии первые сектора, в которых сокращают средства, - это сфера образования и культуры. К сожалению, как следствие, многие молодые люди, желающие учиться на гуманитарных и художественных факультетах, выбирают частное образование, потому что там они уверены в качестве предоставляемых услуг. Тот факт, что качественное образование становится все более элитарным, вызывает большое беспокойство, а также является признаком социальной регрессии.

Хорошим вариантом для тех, кто не хочет обращаться к частному образованию, являются стипендии. К счастью, многие международные университеты по-прежнему дают возможности международных обменов. Студенты, изучающие русский язык, получают возможность приехать в Россию.

Трудности, с которыми итальянские студенты могут столкнуться при учебе в России, во многом зависят от уровня владения русским языком по прибытии. Часто студенты с очень низким уровнем владения языком испытывают лингвистический шок, потому что не могут выполнить даже основные коммуникативные действия.

Более того, жизнь в общежитии отличается от жизни итальянского студента. Проживание в двухместных, трехместных, четырехместных комнатах может быть очень сложным, особенно в начале, когда студенты не чувствуют себя включенными в общество. Кроме того, нахождение вдали от семьи и друзей делает все тяжелее. В моменты разочарования

нет близких людей, которые побуждают нас продолжать обучение.

Но, несмотря на все, изучение русского языка в России имеет много преимуществ. Помимо возможности обучаться с носителями русского языка, каждый день можно находиться в «звуке» языка и в русской культуре. Кроме того, эффективности обучения способствует общение с русскими студентами и с другими иностранными студентами, которые испытывают те же трудности. Это захватывающе и ведет к большому личностному росту.

В заключение хотелось бы сказать, что изучение русского языка в России приводит к лучшим результатам. Обучение русскому языку в России должно быть опытом, который каждый студент, изучающий русский язык должен пройти хотя бы один раз в своей жизни.

**Сунь Имин**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ТРУДНОСТИ В ПРИМЕНЕНИИ ЗНАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПРАКТИКЕ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

Русский язык является восточнославянским языком. Студентам, у которых родным языком является один из славянских языков, изучение русского языка дается проще, чем китайским студентам. Изучение языка в языковой среде и в своей стране, безусловно, отличается. В языковой среде фонетика, говорение и аудирование студентов быстро улучшаются. Изучение грамматики, правил построения фраз, особенно отличий изучаемого языка от родного легче дается студентам в своей стране, так как это им преподается на их родном языке. Прогресс в изучении русского языка также зависит от характера человека. Общительные, открытые студенты могут найти себе русских друзей гораздо быстрее, чем застенчивые, стеснительные студенты. Китайское преподавание русского языка сегодня достигло больших успехов, но исследований, посвященных трудностям изучения русского языка в

языковой среде и в китайской аудитории, пока не очень много. Автор данной статьи расскажет о своем опыте изучения русского языка в России.

Во-первых, я расскажу о своих трудностях в изучении русского языка. В нынешний период я могу свободно выражать свои мысли на русском языке, но никто меня не исправляет, когда я допускаю ошибки, поскольку коммуникативная функция языка реализуется успешно. Ещё мне не хватает языковой практики. Хотя я живу с русскими, но общение с соседями по комнате ограничено. Согласитесь, если ваш собеседник не проявляет никакого интереса к вашей культуре, беседу будет очень трудно поддержать, так что мой словарный запас и речь не становится богаче. У китайских студентов в целом существует такая проблема, возникновение которой связана с менталитетом китайского народа. Китайцы, как правило, ведут себя очень скромно, сдержанно, застенчиво перед незнакомыми людьми. В повседневной жизни китайцы чаще всего проводят время со своими земляками. Осуществить иноязычное межличностное и межкультурное общение с русскоязычными - очень трудный процесс. Китайский студент вполне возможно находится в полной изоляции от языковой среды. Китайцы боятся допускать ошибки публично, даже если они уже усвоили правила русского языка. Самым неловким и страшным в китайской культуре считается “потерять лицо(面 [miàn])”, что означает по-русски “опозориться публично”. До появления полной уверенности в языке китайцы не хотят потерять лицо, поэтому “молчание - золото” стало девизом жизни китайских студентов. Кроме того, в Москве многие местные люди считают, что для иностранцев свободно говорить по-русски это норма. Иногда иностранцам не хватает должной оценки их трудов в области изучения русского языка со стороны россиян.

Китайские студенты очень умные, трудолюбивые и ответственные, но одновременно обладают некоммуникатив-

ным стилем изучения иностранных языков. Преодолевать этнопсихологические барьеры в процессе коммуникации является ключевой и сложной задачей в применении полученных знаний русского языка на практике.

**Сон Сяочун**

*(Российский университет дружбы народов)*

### **ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

Учить русский язык в Китае легче, так как учителя объясняют русскую грамматику на китайском языке, и студенты хорошо понимают. Но есть одна большая проблема - произношение. В университетах Китая большинство студентов, изучающих русский язык, после получения диплома, не могут правильно разговаривать с носителями русского языка. Однако в статьях, которые они пишут, нет грамматических ошибок.

Китайские студенты, изучающие русский язык в России, лучше говорят и слушают, чем студенты, обучающиеся в Китае. Тем не менее, преподаватели учат на русском языке, и студентам сложнее понимать грамматику. В настоящее время в российских университетах большинство иностранных студентов учат русский язык один год, потом они могут поступить в университет после сдачи экзамена. Но они не полностью подготовлены, знают недостаточное количество слов, у них плохое произношение и грамматика, им трудно понимать предметы по их специальности.

Возможные способы решения этой проблемы: 1. Проводить обучение для иностранных студентов в школах России;

2. Формировать классы в зависимости от знаний студентов;

3. Изучать русский язык не менее двух лет.

Трудности изучения русского связаны с количеством часов. Недостаточно времени для изучения слов и грамматики. Для систематического обучения русскому языку дается всего

девять месяцев. Отсутствие объема слов и незнание грамматики затрудняют понимание курса, о котором говорит учитель. Для того, чтобы правильно понимать приходится использовать переводчик в телефоне и язык жестов. В условиях языковой среды большое значение имеют терпение преподавателя и умение доступно объяснить материал, дружелюбные соседи по комнате, которые помогают освоить русский язык.

**В. А. Устиненков**

*(Российский государственный университет им. А.Н.  
Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство))*

### **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ**

Все изменения, которые происходят в современном русском языке, начинаются на кончике пера журналиста, который остро чувствует аксиологические сдвиги, происходящие в общественном сознании. Наиболее ярко этот процесс наблюдается в рекламе, которую не случайно называют "двигателем торговли", "коммерческим мотором".

Как известно, языковой знак, о котором впервые заговорил Фердинанд де Соссюр, составляет единое целое означающего с означаемым. Отметим, однако, что одно и то же означающее как форма последовательности звуков может быть способом передачи разного содержания, т.е. разных означаемых, поэтому язык как система демонстрирует асимметрию плана выражения и плана содержания. Ярче всего это свойство языковой системы проявляется в рекламной деятельности.

Сегодня реклама является неотъемлемой частью массовой культуры, неким феноменом, направленным на усредненную часть общества, способного потреблять продукт только в «яркой упаковке». Для сохранения и привлечения внимания аудитории авторам приходится включать в рекламу лексические единицы новых сленгов, неологизмы и аббревиации, за-

частую носящие неэтичный характер. В связи с этим в последние годы проблема нарушения этических норм в рекламе стала предметом исследований не только журналистов, но и авторитетных ученых (Белова Н.Н., Кошетарова Л.Н., Самусев Н.С., Черкашина Т.Т. и др.), которых интересует "материя текста", "магия текста" и методика его лингвистического анализа.

Реалии современного мира таковы, что современному человеку скрыться от рекламы практически невозможно, даже, несмотря на то, что порой она навязывает нам стереотипы и модели восприятия мира с негативным оттенком.

Реклама как специфический медиатекст и семиотический код, материализуя бизнес-коммуникацию и изменения в современном русском языке, влияет на его содержание, а язык, в свою очередь, расширяет границы своего влияния на сознание его пользователей. Реклама как креолизованный и вербально-визуальный текст, безусловно, расширяет поле для творчества, проверяя на мировоззренческую "прочность" (или непорочность?) ее создателей.

Рассмотрим реальные примеры рекламных текстов, в которых в коммерческих целях намеренно используются 1) приемы ассоциации с элементами девиантной лексики путем замены букв в инвективных словах или их сокращение (реклама сети ресторанов быстрого питания «BURGER KING») - реплики из видео-роликов и постеров, рекламирующих куриные палочки «Чикен фри»: «*Курли ты молчишь?*»; «*Это окурительно*»; «*Они раскурячивают*»; «*Мы окурели в край*»; «*Закурячь*»; «*Я тебя раскурячу*»; «*ПШЛНХ МКДНЛДС*»; 2) визуализация слоганов посредством демонстрации в рекламе обнаженного тела и использование шуток на сексуальные темы (компания «Canon», специализирующаяся на выпуске фото- и видеотехники); 3) рефрены знаменитых плакатов Великой Отечественной войны («*Родина-мать зовет ТУСИТЬ!!!*», «*Товарищ! Ты купил пива?*», «*Ты записался в бассейн?*»); 4) визу-

ализация неприличных жестов путем создания их формы с помощью опосредованных предметов (реклама нагетсов сети ресторанов быстрого питания «BURGER KING»); 5) военные термины (наиболее часто, слово «оружие») («твое оружие против запаха»); 6) расовая, половая, возрастная, религиозная, социальная дискриминация («лучше терять килограммы, чем смысл жизни») и др.

Как важнейшее средство коммуникации язык выступает средством объединения людей, регулируя социальное взаимодействие, координируя сохранение традиционных культурных установок и координируя становление новых аксиологических ценностей. Язык современных СМИ, современной рекламы отражает те социокультурные сдвиги, которые происходят в обществе, и отвечает за формирование мировоззренческой позиции молодого поколения. С сожалением отметим, что рассмотренные нами примеры демонстрируют этическую зыбкость не только креолизованного текста, но и, можно предположить, современного русского языка в целом. Слово, произнесенное и написанное, обладает огромным воздействием на человека. На это указывал еще О. Есперсен: «Произносимое и слышимое слово обладало первостепенной важностью и в течение тех неисчислимых веков, когда человечество еще не изобрело письменности или когда оно пользовалось распространением газет, подавляющее большинство людей гораздо больше говорит, чем пишет. Письмо – только заместитель устной речи. Написанное слово подобно мумии до тех пор, пока кто-нибудь не оживит его, мысленно превратив в соответствующее слово устной речи» [Есперсен 2002, 15 ].

Вдумчивое и ответственное отношение к слову выделяет образованного человека, которому не безразличны неблагозвучные фонологические ассоциации, возникающие при прочтении рекламных текстов сомнительной этической окраски. Согласимся с Т.Т. Черкашиной, которая считает, что «язык как фундаментальная ценность народа вбирает в себя и отра-

жает не только бытие и духовный потенциал многих поколений, но и опыт взаимодействия с другими народами...Изучение культуры любого народа начинается с постижения его языка» [Черкашина 2017, 45]. В глобализирующемся мире, когда иностранные граждане, узнают нашу страну и судят о ее культуре по публикациям в СМИ и Интернете, а на зарубежных форумах чаще всего можно встретить такие рекламные тексты, на которые мы обратили внимание в своей статье, то можно сказать, что именно на журналисте лежит большая доля ответственности за то, какими нас будут видеть иностранные граждане. Н. Винер, рассуждая о национальных культурах, утверждал, что "мы в самом прямом смысле являемся терпящими кораблекрушение пассажирами на обреченной планете. Но даже во время кораблекрушения человеческая порядочность и человеческие ценности не обязательно должны исчезнуть, и мы должны сохранять их, пока остается хоть какая-нибудь возможность. Пусть мы погружаемся, но лучше, если это произойдет с сознанием собственного достоинства" [Винер 2001].

#### Литература

1. *Винер О.* Человек управляющий. – СПб: Питер, 2001.
2. *Есперсен О.* Философия грамматики. – М.: Флинта, 2002.
3. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. – М.: Наука, 1990
4. *Черкашина Т.Т.* Язык деловых межкультурных коммуникаций. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017.

**Э.Ф. Шихалиева**

*(Российский университет дружбы народов)*

#### **РУССКИЙ ЯЗЫК В РЕСПУБЛИКЕ ДАГЕСТАН: ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

В кавказском многонациональном регионе языковая ситуация определяется важностью национально-русского двуязычия. При этом сам индивид, говорящий на двух языках, социально идентифицируется, используя преимущественно

русский язык, который на сегодняшний день функционирует во всех сферах жизни Дагестана.

В условиях существования большого количества языков при построении обучающей языковой модели необходимо учитывать характер билингвизма учащихся, а также неизбежно вытекающего из него явления, получившего название "языковая интерференция".

Если сравнивать Дагестан с другими республиками Северного Кавказа, то нужно подчеркнуть тот факт, что в данной республике проживают различные этносы, говорящие на трех десятках языков, среди которых почти половина имеют статус литературных.

В Дагестане русский язык реализует функцию межэтнического общения. Последствием этого факта стало взаимодействие русского языка с национальными языками Дагестана.

При обучении учащегося русскому в республике Дагестан у студента складывается двойственная (в большинстве случаев и больше) языковая система. В результате этого звенья языковой структуры первичной системы переплетаются с системой другого языка.

В русско-дагестанском двуязычии между собой взаимодействуют множество различных по своей типологии языков. Среди них русский язык, относящийся к типу флективных, агглютинативно-флективные – дагестанские. К данному типу следует отнести чеченский язык. Существует также большая группа агглютинативных языков, среди которых ноггайский, кумыкский и азербайджанский языки.

Так, интерференция в фонетическом аспекте проявляется во влиянии слуховых и произносительных навыков при восприятии и порождении русской речи. Эти причины обусловили возникновение ряда ошибок в системе вокализма:

1) отсутствие редукции гласных звуков а, о, е (в значительном количестве языков Дагестана происходят лишь незначительные количественные изменения гласных);

2) произнесение звука и вместо ы (данная ошибка обусловлена тем, что в языках народностей республики нет звука ы);

3) некоторые гласные звуки (а, о, у) - фарингализованы (из-за влияния фарингализованных гласных, среди которых, например, гласные звуки аь и уь табасаранского языка);

4) замена звука у на звук о (фонема о отсутствует в значительном количестве языков республики);

5) неправильная постановка ударения (это явление обусловлено фактом слабости и малоподвижности ударения в языковой системе Дагестана. Кроме того, ударение в языках Дагестана не выполняет функцию смыслового различия).

Интерференция, происходящая в процессе произнесения русских согласных звуков, объясняется прежде всего тем, что в языках республики наличествуют специфические звуки, не характерные для русскоязычной системы: абруптивные, придыхательные, фарингальные и другие звуки. Это обусловило возникновение ряда таких ошибок в системе консонантизма, как:

1) неправильная придыхательная артикуляция русских звуков ч, х, ц, т, л, к, г (данной артикуляцией обладают некоторые языки Дагестанской республики);

2) замена звуков ф и щ на звуки п и ш соответственно (фонема ф отсутствует в исконной лексике языков Дагестана);

3) трудности в различении мягкости и твердости согласных (языки в республике не коррелируются по принципу твердости/мягкости);

Перенос свойств дагестанской языковой системы на систему русского языка на грамматическом уровне объясняется расхождением категорий морфологии. Так, мы знаем, в русском языке существует категория рода. В языках же Дагестана нет данной категории, однако отмечено разделение существительных по классам. Также можем отметить расхождение в видовых категориях, а также в категориях падежа и за-

лога. В системах русского и национальных дагестанских языков не совпадают также и формальные строения конструкций предложений (в языках Дагестана это чаще всего эргативная организация. Отличается также типология в согласовании и управлении слов). Все эти факторы стали причинами возникновения следующих ошибок на грамматическом уровне:

1) ошибки в словах при постановке существительного в именительном и винительном падежах, сложность в разграничении данных падежей в устной и письменной речи;

2) ошибочное разграничение типов склонения в русскоязычной речи дагестанцев;

3) неправильное употребление предлогов (зачастую их отсутствие) (в языках Дагестана нет предлогов).

В русской речи дагестанцев также возникает множество ошибок на лексическом уровне. Наиболее частотными из них являются:

1) ошибки в лексической сочетаемости;

2) неправильное разграничение семантики русских глаголов;

3) ошибки при использовании русских фразеологизмов (в некоторых случаях употребляются в прямом значении).

В высших учебных заведениях при обучении студентов русскому языку в такой сложноструктурированной с точки зрения языка республике, как Дагестан, очень важен учет множества интерферентных явлений. Поэтому различные приемы и методы устранения этого неизбежного явления, возникающего как в письменной, так и в устной речи дагестанцев, должны быть подробно рассмотрены. Результатом такого подробного рассмотрения должно стать практическое овладение русским языком дагестанцами в полиязычной среде.

#### **Литература**

1. *Абдуллаев А.А.* Культура русской речи в условиях национального двуязычия. – Махачкала, 1995.

2. *Айтберов А.М., Караева С.А.* Особенности формирования и развития русской речи учащихся начальных классов в условиях двуязычия и многоязычия Дагестана, Махачкала, 2005.

3. *Караева С.А.* Некоторые особенности обучения русскому языку в условиях двуязычия и многоязычия в начальной школе. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Многоязычие и диалог культур. Дербент, 2010.

## НАШИ АВТОРЫ

---

**Абдуллаев С.Н.** – профессор, доктор филологических наук, Исык-Кульский государственный университет (e-mail: Abdullaev.sayfullah@gmail.com).

**Авдеева И.Б.** – профессор кафедры русского языка для иностранных граждан, доктор пед. наук, доцент, академик ПАНИ, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (e-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru).

**Арпентьева М.Р.** – доктор психологических наук, доцент профессор кафедры психологии развития и образования, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (e-mail: mariam\_rav@mail.ru).

**Белугина А.А.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: sashabelugina@mail.ru).

**Борисов А. В.** – студент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (e-mail: Voogagashenka@yahoo.com).

**Великородняя Ю.А.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: jvelicor@gmail.com).

**Грунина Е.О.** – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: grunina93@mail.ru).

**Гуань Юйсинь** – магистр 1 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: 100296525@qq.com).

**Давтян А.А.** – магистр кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов (e-mail: ashkhendavtyan95@yahoo.com).

**Дерябина С.А.** – к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического

факультета, Российский университет дружбы народов (e-mail: deryabina-sa@rudn.ru).

**Донато М.** - студент курса философии и истории, Университет г. Мессина (e-mail: mrc.donato92@gmail.com).

**Дьякова Т.А.** – к.п.н., доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (e-mail: larionova86@mail.ru).

**Заварухина П.О.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: rozavaru@mail.ru).

**Карлуччио А.** – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: antonio.carluccio1@studenti.unipr.it).

**Карнишова К.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: karnisova.katka@gmail.com).

**Ким Су Хюн** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: Piko0606@gmail.com).

**Ким Хигён** - магистр 1 курса кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов (e-mail: by\_0304@naver.com).

**Кобзева О.В.** – преподаватель русского языка и перевода, Высшая школа переводчиков в Пизе, Италия (e-mail: olgakobzeva80@gmail.com).

**Коськина П.Д.** – магистр, Российский университет дружбы народов (e-mail: exailehz@rambler.ru).

**Кравченко О.Н.** – учитель английского языка, МБОУ ООШ №52 с. Ачуево Муниципального образования, Краснодарский край, Славянский район (e-mail: olha.kravcenko@mail.ru).

**Кривошапова Н.В.** – декан филологического факультета, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры

русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (e-mail: krivosharova@spsu.ru).

**Ле Нгуен Хань Ван** – студент 4 курса, Российский университет дружбы народов (e-mail: khanhvan.1310@gmail.com).

**Лонская А.Ю.** - аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: Daligalia@yandex.ru).

**Ли Сюэ** – магистр кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: lingxinlx@yandex.com).

**Лу Цайянь** – стажер, Российский университет дружбы народов, магистр, Фуданьский университет (e-mail: 17210120019@fudan.edu.cn).

**Миличи В.** – студент, Университет г. Катания (e-mail: mailto:veronicamilici@yahoo.it).

**Массалова А.Э.** – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (e-mail: massalova.alexandra@yandex.ru).

**Микова С.С.** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (e-mail: mikova-ss@rudn.ru ).

**Митрофанова И.И.** – к.с.н., доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (e-mail: mitrofanova-ii@rudn.ru).

**Мухаммад Л.П.** – д.п.н. профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия (e-mail: ludmilamuh@mail.ru).

**Мухаммад Х.И.А.** – к.ф.н., педагог, АНО "Радость детства", г. Москва, Россия (e-mail: khalidrus@mail.ru).

**Нгуен Лан Фьонг** – стажер кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (e-mail: phuong24343@gmail.com).

**Иджелассили Б.А.О.** – аспирант, Российский университет дружбы народов (e-mail: adelaidexoli@yahoo.fr).

**Ногоева Ч.А.** аспирант, Иссык-Кульский государственный университет (e-mail: chunara.nogoeva@iksu.kg.).

**Ныркова В.И.** - студентка 2 курса направления подготовки «Авторская журналистика», Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (e-mail: eff.effy.eff@gmail.com).

**Орлова Е.В.** – заведующая кафедрой русского языка, Ивановская государственная медицинская академия (e-mail: orlova-nauka@yandex.ru).

**Остахова Т.А.** – исследователь, Университет г. Мессина, Департамент античных и современных культур, Италия (e-mail: ostakhova@unime.it).

**Пиццутелли С.** – студент, Болонский университет, стажер, Российский университет дружбы народов (e-mail: sarapizzutelli@gmail.com).

**Праженицова Д.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: dominika.prazenicova@gmail.com).

**Раскольников Д.В.** – магистр 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: Diana.raskolnikova@gmail.com).

**Романова А.В.** – ассистент кафедры русского языка как иностранного, аспирант 4 года обучения, Пензенский государственный университет (e-mail: annakras92@mail.ru).

**Римонди Дж.** – PhD, преподаватель, Пармский государственный университет, Университет Л'Ориентале, Генуэзский университет (e-mail: giorgia.rimondi@gmail.com).

**Сашина А.С.** – к.ф.н., доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (e-mail: annatambov11@rambler.ru).

**Савелли Э.** – студент, Болонский университет, Италия (e-mail: elisa.savelli94@gmail.com).

**Савина Т.В.** – к.филол.н., доцент кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (e-mail: tsavina2005@mail.ru).

**Свешникова О.А.** к.филол.н, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов (e-mail: sveshnikova\_oa@pfur.ru).

**Сенчакова К.Э.** - аспирант 3 года обучения, Российский университет дружбы народов (e-mail: mrs.senchakova@mail.ru).

**Смирнова Ю.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент, Алматинский университет энергетики и связи (e-mail: aues@tut.by).

**Сон Сяочун** – магистр 1 курса кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (e-mail: yudjuss@163.com).

**Сунь Имин** – студент, Российский университет дружбы народов (e-mail: yimingsun@yandex.ru).

**Трубина О.Б.** – к.филол.н., доцент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (e-mail: olga.palladio@mail.ru).

**Усатенко М.Н.** – старший преподаватель кафедры русского языка, Ивановская государственная медицинская академия (e-mail: mary.usatenko@yandex).

**Устиненков В.А.** – студент 2 курса, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (e-mail: Vladislav\_ustinenkov@mail.ru).

**Ферро М.К.** – доктор наук (славистики), старший научный сотрудник Университета Г. д’Аннунцио г. Кьети-Пескара, Италия (e-mail: mariferro76@yahoo.it)

**Хустенко А.А.** – магистр филологии, преподаватель РКИ, доцент Университета г. Катании, Италия (e-mail: anastasiakhustenko@gmail.com).

**Черкашина Т.Т.** – заведующая кафедрой русского языка, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (e-mail: ttch2004@yandex.ru).

**Шаклеин В.М.** – Заслуженный работник высшей школы РФ, д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания (e-mail: shaklein\_vm@pfur.ru).

**Шиманская К.Ю.** – преподаватель русского языка Университета г. Мессина, Италия (e-mail: montagnese@libero.it).

**Шихалиева Э.Ф.** – студент, Российский университет дружбы народов (e-mail.: elmirashichaliyewa@bk.ru).

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ</b>		
<b>Остахова Т.А.</b>	Непрямые употребления императива как маркер долженствования	3
<b>Шаклеин В.М.</b>	О некоторых вопросах изучения и преподавания русского языка иностранцам в разных лингвокультурных средах	8
<b>Черкашина Т.Т.</b>	Эмоционально-нравственный потенциал современной сказки на уроках РКИ: лингводидактический аспект	11
<b>Кобзева О.В.</b>	Нарушение литературных норм при переводе	14
<b>Хустенко А.А.</b>	Особенности преподавания РКИ студентам-италофонам	24
<b>Ферро М.К.</b>	Оптимизация преподавания русского языка в рамках итальянских университетских программ по обучению языковому посредничеству в межкультурной коммуникации	36
<b>Шиманская К.Ю.</b>	Лингвокультурологический аспект лексики эпитафий	39
<b>ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ</b>		
<b>Секция 1. «Проблемы и перспективы преподавания русского языка в Италии»</b>		
<b>Carluccio A.</b>	Analisi sulle motivazioni riguardanti lo studio della lingua russa tra gli studenti in italia	45
<b>Донатто М.</b>	Лингвокультурологический аспект в контексте диалога культур: Казанская икона Божией Матери	47
<b>Митрофанова И.И.</b>	Этнопсихолингвистические особенности итальянского коммуникативного поведения	52

<b>Пиццутелли С.</b>	Трудности изучение русского языка в Италии и в России	68
<b>Римонди Дж.</b>	Лингвокультуроведческая парадигма в обучении РКИ	69
<b>Секция 2. «Преподавание иностранного языка в современном образовательном пространстве»</b>		
<b>Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А.</b>	Язык на перекрестке культур	71
<b>Авдеева И.Б.</b>	Актуальные грамматические категории русского языка при обучении русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному	74
<b>Арпентьева М.Р.</b>	Типы перевода в изучении и преподавании иностранного языка в отсутствии языковой среды	78
<b>Великородняя Ю.А.</b>	Побудительные конструкции в русском рекламном тексте и работа над ними с иностранными учащимися в условиях отсутствия языковой среды	84
<b>Грунина Е.О.</b>	Языковая личность персонажа художественного произведения как носителя культурного кода	86
<b>Дерябина С.А.</b>	Формирование аудитивных навыков в процессе обучения РКИ во внеязыковой среде	88
<b>Дьякова Т.А., Сашина А.С.</b>	Применение интерактивных технологий в формировании социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции	90

<b>Кравченко О.Н.</b>	Русский разговорный клуб как средство создания языковой среды и мотивации иностранных студентов	92
<b>Кривошапова Н.В.</b>	Диагностика эффективности современных педагогических технологий обучения	94
<b>Лонская А.Ю.</b>	Термин «концепт» в контексте современной лингвокультурологии	99
<b>Массалова А.Э.</b>	К вопросу о социокультурном компоненте при дифференцированном и комплексном подходе в обучении русскому языку как иностранному	100
<b>Микова С.С.</b>	Художественный текст на занятиях РКИ как средство компенсации отсутствия языковой среды	102
<b>Мухаммад Л.П., Мухаммад Х.И.А.</b>	Параметры успешной межкультурной коммуникации в учебной аудитории	106
<b>Нгуен Лан Фыонг</b>	Термин «крылатое выражение» на фоне российской и вьетнамской лингвистики	110
<b>Нджелассили Б.А.О.</b>	Трудности изучения русского языка габонскими студентами в языковой среде	112
<b>Орлова Е.В., Усатенко М.Н.</b>	Коммуникативная и лингвокультурологическая направленность при работе с текстами в иностранной аудитории	116
<b>Романова А.В.</b>	К вопросу об анализе текста иронической тональности в аспекте русского языка как иностранного	117

<b>Савина Т.В.</b>	«Великий и могучий» и «Simple English» на рынке труда	119
<b>Свешникова О.А.</b>	Понятие интонационной синонимии в практике обучения РКИ	122
<b>Сенчакова К.Э.</b>	Культурные коды выражения успеха в романе В. Пелевина «Тайные виды на гору Фудзи»	123
<b>Смирнова Ю.Г.</b>	Потенциал профессионального блога в развитии речи будущих IT-специалистов	126
<b>Трубина О.Б.</b>	Опыт перевода: диалог культур	129
<b>РАЗДЕЛ МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ</b>		
<b>Белугина А.А.</b>	О некоторых трудностях изучения русского языка для иностранных студентов	132
<b>Борисов А.В.</b>	Использование информационных технологий в обучении иностранному языку	134
<b>Гуань Юйсинь</b>	Адаптация китайских студентов русской языковой среде	136
<b>Давтян А.А.</b>	Классификация трудностей в изучении русского языка в языковой среде	137
<b>Заварухина П.О.</b>	О некоторых лексических трудностях при изучении русского языка англоговорящими	140
<b>Карнишова К.</b>	Виртуальная коммуникация как метод создания языковой среды	142
<b>Ким Су Хюн</b>	Типичные трудности и ошибки при изучении русского языка в корейской аудитории	144
<b>Ким Хигён</b>	Сложности в изучении русского языка в Корее	146

<b>Коськина П.Д.</b>	Детские телепередачи как средство создания искусственной языковой среды на начальном этапе обучения РКИ	149
<b>Ле Нгуен Хань Ван</b>	Изучение русского языка во Вьетнаме	151
<b>Ли Сюэ</b>	Изучение русского языка в северо-восточных вузах Китая	153
<b>Лу Цайянь</b>	Формирование интонационных навыков при обучении русскому языку в Китае	155
<b>Миличи В.</b>	Глаголица и футарк: лингвокультурологический аспект	156
<b>Ныркова В.И.</b>	«Необъятность» русской грамматики: взгляд иностранца	158
<b>Праженицова Д.</b>	Изучение русского языка в близкородственной языковой среде	161
<b>Раскольников Д.В.</b>	Проблемы обучения иностранцев чтению русских аутентичных публицистических текстов	163
<b>Савелли Э.</b>	Особенности изучения русского языка итальянскими учащимися-филологами	165
<b>Сунь Имин</b>	Трудности в применении знаний русского языка на практике в китайской аудитории	167
<b>Сон Сяочун</b>	Трудности изучения русского языка китайскими студентами во внеязыковой и языковой среде	169
<b>Устиненков В.А.</b>	Социокультурный аспект функционирования рекламных слоганов	170
<b>Шихалиева Э.Ф.</b>	Русский язык в Республике Дагестан: проблема языковой интерференции	173
<b>Наши авторы</b>		178

*Научное издание*

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ  
И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*  
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 10.12.2018 г. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 11,16. Тираж 100 экз. Заказ 2049.

---

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

---

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

*Для заметок*

---

*Для заметок*

---