

Оглавление

- Алещенко Н. С. Система значений пространственных наречий как фрагмент ФСП локативности.
- Антонова В. В. О механизмах возникновения частотных ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык
- Верейтинова М.М. К вопросу о создании учебного словаря паронимов-неологизмов (на материале прилагательных)
- Гавелкова Л. Культурологические аспекты обучения иностранным языкам и их реализация в учебниках русского языка как иностранного
- Дэн Цзе Сонорные согласные в контексте обучения китайцев русскому произношению
- Ермолаева Е. Е. Особенности интонационного оформления русского общего вопроса без лексико-синтаксических средств носителями турецкого языка
- Карпеченкова Ю.Г. Использование компьютерных материалов при обучении иностранных студентов крылатым выражениям русского языка
- Колесникова С. С. Некоторые проблемы обучения хорватов русской ритмике
- Коновалова Е. И. Формирование социокультурной компетенции учащихся-инофонов на материале московского текста Марины Цветаевой
- Копятина О.Ю. Лингводидактический аспект изучения таронимов как антропоцентрических единиц
- Красковская И.Г. К вопросу преподавания категории числа на уроках русского языка как иностранного
- Маркина Е. И. Минимизация лексики в дидактических целях (на материале учебных словарей-минимумов 1950-х - 1990-х годов)
- Матвеева А. В. Принципы отбора лексического материала для обучения иностранных студентов-художников профессионально ориентированному общению
- Матвеев В. Э. Лингвокультурологический потенциал экранизированных русских народных сказок в преподавании русского языка как иностранного
- Михова Ю. В. Лингвокультурологическое комментирование русских устойчивых сравнений в учебном словаре для иностранцев
- Степанычева Е. М. Презентация синонимичных наречий в иноязычной аудитории
- Чан Тхань Тунг. Различные значения подчинительного союза «что» в русском языке и передача их на вьетнамский язык
- Яровая Т. В. Фонологическая вариативность заимствованных единиц в эмигрантском узусе во Франции

Система значений пространственных наречий как фрагмент ФСП локативности

Алещенко Наталья Сергеевна

Соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Язык, как известно, представляет собой системное образование. Функционально-семантические поля (ФСП), объединяющие средства разных языковых уровней, являются одним из способов систематизации содержательного пространства языка. По А.В. Бондарко, ФСП могут быть полицентрическими и моноцентрическими. Считается, что в ФСП локативности отсутствует противопоставление нескольких центров, которые отличались бы друг от друга по типу реализуемых функций. Поэтому данное ФСП обычно не относят к числу полей полицентрического типа. Вместе с тем в поле локативности отсутствует единая система противопоставленных друг другу грамматических форм, которая выполняла бы роль целостного грамматического ядра ФСП. Налицо комплекс разноуровневых языковых средств, способных к взаимодействию при реализации локативных функций, но не образующих целостную и однородную систему. Таким образом, локативность относится к той разновидности моноцентрических ФСП, которая отличается гетерогенным ядром.

В плане содержания пространственные отношения можно обозначить формулой $A + r + L$, где A – локализуемый объект, L – локализатор, т. е. объект, по отношению к которому локализуется A , r – пространственное отношение, связывающее объекты A и L . Всякий процесс, рассматриваемый в плане пространственных отношений, включает 3 фазы: начало, продолжение и конец. Начало и прекращение – перемещение, продолжение – статика. В то же время в языковых формах стихийно отобразились основные геометрические позиции, с которыми приходится сталкиваться человеку при определении положения субстанции в пространстве (локализация может быть представлена в виде точки, линии/плоскости, окружности).

Для выражения пространственных отношений в современном русском языке используются следующие основные средства: именные локативные группы с предлогами (*до поликлиники, возле остановки, из-за дома*), без предлога (*ехать полев*), глаголы (*стоять, находиться, располагаться*), наречия (*здесь, далеко*), прилагательные (*местный, здешний, московский*), а также придаточные места в составе сложноподчинённых предложений (*Где стол был яств, там гроб стоит*). Указанные средства, пожалуй, за исключением наречий, ранее уже были объектом лингвистического анализа (см., например, работу [Всеволодова, Владимирский]). Поэтому предмет нашего исследования – локативные наречия (ЛН) в русском языке.

Использование наречий для выражения пространственного значения теснейшим образом связано с обозначением локализатора L . Наречия никогда не выступают в роли самостоятельной номинации места. Они имеют двойную функцию:

а) Уточняют локализацию, выраженную именной группой (*Этот город находится далеко на севере*);

б) Локализуют предмет при отсутствии словесно выраженного локализатора; это имеет место в двух случаях: когда локализатор оказывается неизвестным, неопределённым (*Он уехал далеко*) или, наоборот, когда он известен говорящим и поэтому может специально не обозначаться; в последнем случае наречия места имеют местоименный, дейктический характер (*Я здесь не был*).

В нашем исследовании представлен опыт упорядочения ЛН в русском языке в виде системы значений как фрагмента ФСП локативности. Ранее уже совершались попытки классификации данных единиц, т. е. их организации на основе нерангового набора значений, однако вслед за трудами [Всеволодова, Владимирский; Панков и др.] более точным нам кажется представление множества ЛН как иерархической системы, для чего необходимо выделить их семантические дифференциальные признаки, которые обладают

свойством ранга. На начальном этапе исследования нам представляются релевантными следующие:

- Местоименный / неместоименный характер ЛН: *где / далеко*;
- Положительные / отрицательные формы (для местоименных ЛН): *куда / никуда*;
- Дейктические / недейктические формы (для положительных форм): *куда / туда*;
- Вопросительные/невопросительные формы (для недейктических):

откуда / откуда-нибудь;

– Отадъективные/неотадъективные наречия (для неместоименных ЛН): *близко / снаружи*;

– Статические/динамические отношения (для всех ЛН): *здесь / сюда, далеко / издалека*;

- Выражение старта / финиша (при выражении динамических отношений):

отсюда / сюда, сверху / вверх.

На основе перечисленных признаков выявляется система значений ЛН, которая в дальнейшем будет более детально исследована с точки зрения занимаемых наречиями синтаксических позиций. ЛН представляют собой целостную систему, которая, имея зоны пересечения с другими средствами выражения пространственных значений, тем не менее специфична и требует отдельного рассмотрения.

Литература

Бондарко А.В. Локативность // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996. С. 5-6.

Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М., 1982.

Гак В.Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996. С. 6-27.

Панков Ф.И. Функционально-семантическая категория адвербиальной локативности и система значений пространственных наречий в русском языке // Язык. Культура. Человек: Сб. научных статей к юбилею заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова М.В. Всеволодовой. М., 2008. С. 269-292.

О механизмах возникновения частотных ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык

Антонова Валерия Владимировна

Студентка Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

На сегодняшний день лингвистами наиболее актуальными проблемами современного русского языка признаётся неоправданно частотное использование в речи заимствований и так называемых «слов-паразитов». Проблема эта во многом считается актуальной в силу того что до сих пор не имеет методов своего решения, т.к. нет педагогического механизма её профилактики и устранения. Немаловажным является тот факт, что абсолютное большинство носителей русского языка допускают эту ошибку, при этом не замечая её.

На сегодняшний день отмечается широкое употребление «слов-паразитов» студентами-иностранцами, изучающими русский язык. Механизм возникновения этой ошибки имеет психо-социологическую природу и во многом сходен с механизмом возникновения ошибки, связанной с чрезмерным употреблением заимствований. Эта ошибка распространена среди носителей языка.

Наиболее распространённым объяснением тенденции к массовому употреблению заимствований носителями русского языка является так называемая «языковая мода». Слова из иностранных языков имеют в своей семантической структуре компонент новизны, которая подсознательно ассоциируется языковой личностью с актуальностью. Современное общество требует оперативного реагирования на все явления

действительности. Заимствования, в свою очередь, помогают человеку чувствовать себя в центре событий и стать законодателем «языковой моды», что способствует становлению личности в языковом коллективе. Таким образом, заимствования зачастую компенсируют подсознательное стремление быть впереди всех, замаскировать неуверенность в себе, «старомодность».

В русском языке активно функционируют обособленные конструкции: вводные и вставные слова и предложения. Основная их функция заключается в выражении отношения автора к содержанию высказывания. Они несут на себе значительную часть эмоционально-экспрессивной окраски, выделяя тем самым субъект из окружающей действительности. Нередко эти конструкции начинают использоваться излишне часто, и тогда они становятся «словами-паразитами». В основном, это связано с ситуациями (публичное выступление заставляет волноваться; на экзамене необходимо время для обдумывания вопроса; желание казаться информированным в разговоре с собеседником другого социального уровня предполагает употребление определённого лексикона), а также с личностными особенностями человека (степенью уверенности в себе, общительностью, образованностью и т.п.). Для многих людей использование «слов-паразитов» становится своеобразной «визитной карточкой», наиболее яркой особенностью речи. Отсутствие желаемых психических качеств и условий коммуникативного акта, удобных для автора, на подсознательном уровне компенсируется чрезмерным употреблением вводных и вставных конструкций.

Иностранцы, изучающие русский язык, во многом испытывают психологический и социальный дискомфорт. В условиях проживания за пределами своей родины становление языковой личности во многом становится затруднительным. Недостаток уверенности в себе вытекает в потребность найти ёмкие языковые единицы, способствующие самовыражению субъекта. Такими единицами оказываются повсеместно употребляемые «слова-паразиты», для иностранцев выступающие в такой же функции, какую для носителей русского языка имеют заимствования. Эти конструкции помогают иностранным студентам самоутвердиться и продемонстрировать свою состоятельность в качестве языковой личности.

Универсальных методов профилактики, появления и устранения «слов-паразитов» не существует до сих пор. Есть множество частных приёмов разной степени продуктивности. Практически все они основаны на самоконтроле и на конкретном обозначении ошибки сразу после того, как она была сделана.

Для иностранцев ни один из методов, применяемых носителями русского языка на практике, не подходит, т.к. самоконтроль подразумевает высокий уровень владения языком, а прерывание монолога студента в процессе высказывания сбивает механизм производства речи, тем самым нарушая учебный процесс.

Целесообразным видится составление специальных списков слов, нежелательных для использования. Также продуктивным может оказаться чтение лекции или цикла лекций, посвященных культуре речи и распространённым ошибкам.

К вопросу о создании учебного словаря паронимов-неологизмов (на материале прилагательных)

Вереитинова Мария Михайловна

Молодой ученый, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

В современной методике, в частности в методике обучения иностранному языку, подчеркивается необходимость развития познавательной активности и самостоятельности студентов путем формирования у них учебной компетенции, т.е. определенного набора рациональных способов и приемов познания. Актуальным становится вопрос о выборе дидактических средств, которые способствовали бы росту эффективности учебного процесса. В категорию данных средств необходимо отнести учебные словари как

промежуточный этап между управляемым обучением и самостоятельным усвоением иностранного языка.

Актуальность вопроса о создании учебного словаря паронимов-неологизмов обусловлено активными языковыми изменениями, происходящими в русском языке постсоветского времени. Необходимо отметить, что среди многочисленных учебных словарей пока не существует словаря паронимов-неологизмов, в котором была бы системно представлена актуализованная в начале XXI века лексика. Рассматривается создание учебного словаря паронимов-неологизмов именно на материале адъективных паронимов в русском языке, так как, по мнению многих исследователей, их удельный вес в языке довольно высок.

Паронимы – сложный разряд лексики в любом языке, особенно в русском, поэтому они представляют огромную трудность не только при обучении русскому языку иностранцев, но и в преподавании русского языка вообще.

Основной проблемой в современной лингвистике остается неточное толкование термина пароним. Существующие определения значительно осложняют объяснение данного явления в иноязычной аудитории. Иностранцы постоянно смешивают паронимы, воспринимая их как одну лексическую единицу, а неправильное употребление паронимов приводит к речевым ошибкам.

В основе создания словаря паронимов-неологизмов на материале прилагательных будет лежать так называемый «узкий» подход к явлению паронимии, при котором корневое родство слов, вступающих в паронимические отношения, выносится на первый план, а паронимами называются однокоренные слова с разными значениями, которые принадлежат к одному лексико-грамматическому разряду. Паронимами, таким образом, будут называться слова, имеющие общее семантическое ядро и общую словообразовательную соотнесенность, относящиеся к одному предметно-логическому ряду и к одной части речи, но имеющие, как правило, разные значения. Место ударения при этом несущественно.

Материалом к учебному словарю паронимов послужила лексика, отобранная из «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под редакцией Г.Н. Складневской.

Однако данный толковый словарь не может использоваться при работе в иноязычной аудитории, так как принципы построения учебного словаря предполагают иной подход к языку.

Приведем примеры из «Материалов к учебному словарю адъективных паронимов-неологизмов», который будет включать полные паронимы (имеющие разные значения) и неполные паронимы (являющиеся синонимами в отдельных значениях).

Абсурдистский – Абсурдный

Разграничение прилагательных **абсурдистский** и **абсурдный** проводится с учетом их значения и сочетаемости.

Абсурдистский: имеющий отношение к жанру драматургии «абсурду»:

▲ Абсурдистское искусство. ▲ Абсурдистская пьеса. ▲ Абсурдистское произведение. ▲ Абсурдистская драма. ▲ Абсурдистская ирония. ▲ Абсурдистский юмор. ▲ Абсурдистская драматургия. ▲ Абсурдистские декорации.

Абсурдный – бессмысленный, не имеющий смысла: ▲ Абсурдное утверждение. ▲ Абсурдный вывод. ▲ Абсурдное высказывание. ▲ Абсурдное поведение. ▲ Абсурдное решение. ▲ Абсурдное постановление. ▲ Абсурдная экономика. ▲ Абсурдное общество. ▲ Абсурдное решение. ▲ Абсурдное постановление.

Прилагательные **абсурдистский** и **абсурдный** не совпадают по значению и не могут заменять друг друга. Прилагательное **абсурдистский** употребляется преимущественно в сфере искусства, характеризуя музыкальное или литературное произведение, относящееся к жанру «абсурда». Прилагательное **абсурдный** может

характеризовать многие явления действительности (не только связанные с искусством) как нелепые, противоестественные.

Глобалистский – Глобальный

Разграничение прилагательных *глобалистский* и *глобальный* проводится с учетом их значения и сочетаемости.

Глобалистский: свидетельствующий о процессе глобализации, указывающий на участие, роль глобализации, глобалистов в чем-либо.

Прилагательное *глобальный* имеет значение: 1) связанный с территорией всего земного шара, со всем мировым сообществом, имеющий значение для всего земного шара, для всего мирового сообщества, охватывающий весь земной шар, все мировое сообщество; свидетельствующий о большом масштабе чего-либо, сложившийся в результате глобализации.

2) **Глобальная** (компьютерная, информационная) сеть.

Прилагательные *глобалистский* и *глобальный* не совпадают по значению и не могут заменять друг друга. Прилагательное *глобалистский* свидетельствует о том, что идет процесс глобализации, в котором принимают (не принимают) активное участие глобалисты. Прилагательное *глобальный* используется для описания наиболее масштабных социальных, экономических, экологических процессов, происходящих на всем земном шаре, важных для всего мирового сообщества.

Таким образом, предложенные «Материалы к учебному словарю адъективных паронимов-неологизмов», по нашему мнению, могут быть адресованы студентам-филологам, стажерам, а также всем тем, кого интересует российская пресса и кто владеет русским языком в объеме II-III, IV сертификационных уровней. Материалы будут представлены в качестве пробных в группах стажеров и студентов-филологов.

Литература

Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Складчиковой. М., 2006.

Культурологические аспекты обучения иностранным языкам и их реализация в учебниках русского языка как иностранного

Гавелкова Ленка

Аспирантка Карлова университета, Прага, Чехия

Культурологические аспекты обучения иностранным языкам являются в современной лингводидактике часто рассматриваемой проблемой, которая связана с общеевропейскими требованиями обучения языкам. Одним из самых важных документов, касающихся языкового преподавания и обучения, является проект «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference for Languages), который подчеркивает значение знаний культурного фона данного иностранного языка. Эти так называемые декларативные социокультурные знания представляют собой совокупность знаний об определенном языке и его культуре, об их основных принципах. Главная цель современного обучения – коммуникативная компетенция, которая касается не только овладения языковыми средствами и речевыми умениями, но и включает аспекты прагматические и социокультурные. Так как без этих знаний нельзя адекватно осуществлять реальное общение, которое является в настоящее время важной целью обучения иностранным языкам, в процессе обучения на культурологический контекст коммуникации должны обращать большое внимание не только учителя и учащиеся, но и, в первую очередь, авторы учебников и учебных пособий.

Нас интересовало, как данные требования реализованы в современных учебниках русского языка как иностранного. Мы провели анализ нескольких учебных комплексов, созданных не только в Чехии, но и в России. Нашей целью было установить, чем данные учебники различаются, и что общего в них в подходе к культурологическому материалу.

Мы решили анализировать следующие учебные комплексы: русские учебники *Дорога в Россию 1-3* [Антонова 2001-2003] и *Приглашение в Россию 1-2* [Корчагина 2006-2008] и чешские учебники *Радуга по-новому 1-3* [Jelínek 2007-2009] и *Поехали! 1-6* [Žofková 2002-2009]. Все эти учебные комплексы предназначены для обучения русскому языку как иностранному на уровнях с А1 по Б1 по европейской системе уровней владения иностранным языком и все исходят из предположения, что учащиеся обладают нулевым знанием русского языка. Самое главное различие учебников заключается в адресате. Чешские учебники направлены на обучение чешской аудитории в чешской школе, поэтому оба проанализированных учебника систематично и целесообразно учитывают родной язык и родную культуру и приучают учащихся к постоянному сопоставлению русского языка с родным; учебники явно обращают внимание учащихся на сходства и различия обоих языков и культур. Русские учебники предназначены для всех иностранных учащихся независимо от их национальности, поэтому культурологический материал касается только русской культуры и ссылки или сравнение с родной культурой реализуются лишь скрыто, часто в рамках заданий при помощи наводящих вопросов.

Из анализа вытекает, что все четыре учебника соответствуют современным требованиям обучения иностранным языкам, все направлены, прежде всего, на формирование всех аспектов коммуникативной компетенции, все обеспечивают развитие не только языковых умений, но и их прагматического употребления в общении с учётом социокультурной специфики. Применительно к чешским учебникам можно даже говорить о так называемой межкультурной компетенции, на приобретение которой ориентированы многие тексты, рисунки или отдельные задания. В целом можно утверждать, что культурологический материал во всех учебниках служит в первом плане прежде всего развитию способности к адекватной коммуникации в данной иноязычной среде, главным образом, в её устной форме.

Культурологический материал в учебниках можно тематически разделить на четыре основные группы. Во-первых, чаще всего в учебниках приводится разнообразная информация о Российской Федерации как государстве, даются сведения о разных российских городах и о видных деятелях русской культуры, науки или спорта. В чешских учебниках, помимо этого, содержатся также чешские реалии.

Во-вторых, учебники дают описание жизни в России, показывают народные традиции, праздники, систему образования, знакомят с русским застольем, жильём и т. п.

Третья группа культурологических сведений относится к узусу межличностной коммуникации и манерам: что принято и что не принято в рамках общения в данной языковой среде.

Четвёртая группа материалов культурологического характера дается, главным образом, в чешских учебниках. Она включает различные формы народной словесности: песни, стихотворения, скороговорки и другие. Они не только служат средством мотивации, но и являются основой для тренировки в области произношения или чтения. В русских учебниках из аналогичных форм словесности можно найти только песни, которые являются лишь дополнительным материалом, не предполагающим более важного функционального использования.

Все категории реалий часто сопровождается иллюстративный материал, который иногда может обладать специфической функцией: он бывает ориентирован на развитие говорения (при помощи картинок или рисунков).

Сведения о культуре данной языковой общности иногда представляют собой главную цель и содержание определённых упражнений, но чаще содержательное наполнение упражнений служит развитию разных речевых умений и формированию коммуникативной компетенции во всех её аспектах.

Современные учебники содержат богатый культурологический материал, но каким образом эти предлагаемые знания будут использованы на уроках, как они будут служить мотивации учащихся к обучению, зависит только от каждого конкретного учителя.

Литература

- Антонова В.Е. и др. Дорога в Россию 1-3. Учебник русского языка. СПб., 2001-2003.
Корчагина Е.Л. и др. Приглашение в Россию 1-2. М., 2006-2008.
Jelínek S. и др. Радуга по-новому 1-3. Plzeň, 2007-2009.
Žofková H. и др. Поехали 1-6. Úvaly, 2002-2009.
Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge, 2001.

Сонорные согласные в контексте обучения китайцев русскому произношению

Дэн Цзе

Аспирант Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

В целях анализа отклонений в произношении сонорных согласных в русской речи китайцев необходимым является сопоставление состава фонем и закономерностей их функционирования в русском и китайском языках. В отношении фонетической системы китайского языка существуют разные точки зрения на то, что является её основной единицей — фонема или слог. В ходе сопоставления фонетической системы русского языка с китайской целесообразным представляется выбрать точку зрения, согласно которой в китайском языке минимальной звуковой единицей является фонема [Румянцев: 35, Алексахин: 7] Однако особенность фонетической системы китайского языка состоит в жёсткой сочетаемости фонем в рамках синлабемы.

В китайском языке выделяются шесть сонорных фонем: <m>, <n>, <l>, <ŋ>, <j> и <ŋ>. Дифференциальными признаками, характеризующими систему сонорных, являются место и способ образования. Как и в русском языке, фонемы <m> и <n> являются соответственно губно-губной смычной и переднеязычной зубной смычной. В отличие от русской <l>, китайская фонема <l> альвеолярная. Китайская <j> является среднеязычной щелевой, как и русская, но при произношении китайского среднеязычного щель меньше, чем при произношении русского. В русском языке нет аналогов китайских фонем <ŋ> и <ŋ>. Первая из них является переднеязычной переднеязычной срединной фонемой, а вторая – велярной заднеязычной носовой. В отличие от русского языка, в китайском отсутствует противопоставление сонорных согласных по твёрдости/мягкости. Кроме того, в китайской системе нет дрожащих, соответствующих русским <r> и <r'>, что обуславливает серьёзные акцентные отклонения в русской речи китайцев.

Можно отметить три основных различия в функционировании русских и китайских сонорных фонем. Во-первых, в русском языке есть как чередования параллельного типа, так и чередования пересекающегося типа, приводящие к нейтрализации фонем. В китайской системе есть лишь чередования параллельного типа. Фонемы в китайском языке открыто не нейтрализуются. Во-вторых, звуковое варьирование в китайском языке наблюдается лишь в быстром темпе речи. Некоторые сонорные звуки в постпозиции могут реализоваться нулём звука, например: слово «мы» [wo³ mən⁰] → [wo³ mŋ⁰] → [wom³]. В быстром темпе речи фонемы <ə> и <n> реализуются нулем звука. В-третьих, в отличие от русского языка, в котором фонемы сочетаются относительно свободно, для китайского характерны строгие ограничения в сочетаемости фонем. Сочетаемость фонем может быть разной. Последнее отличие в двух фонетических системах обуславливает появление в китайском акценте «экзотических» звуков. Примером может служить произношение китайцами русского сочетания [он]. В сочетании [он] китайцы часто на месте зубного [н] произносят заднеязычный [ŋ] – [оŋ]: *с[оŋ] (сон), *зв[оŋ] (звон), *сл[оŋ] (слон). В то же время китайцы редко делают такую ошибку при произнесении сочетаний других гласных с [н]. Появление [ŋ] объясняется фонетической невозможностью сочетания [он] в китайском языке. В результате китайцы ищут максимально близкое к нему сочетание в родном языке, а таким сочетанием является сочетание [о] с заднеязычным носовым согласным. При произнесении же сочетаний типа [ан] и [ин]

китайцы обычно не делают подобные ошибки, так как в китайском языке существуют как сочетания [aŋ], [iŋ], так и сочетания [an], [in].

В китайском языке не допускаются закрытые слоги, кроме слогов, которые заканчиваются на [n], [ŋ] и [i]. Поэтому в интерферирующей русской речи китайцев после всех сонорных, кроме [n], в консонантных сочетаниях и на конце слова появляются гласные вставки. Например, при произнесении русских слов типа *сказал*, *потом*, которые заканчиваются на сонорные [л] и [м], у китайцев наблюдаются гласные вставки. Они произносят **сказал*^[a] вместо [сказал], **потом*^[u] вместо [патом]. При произнесении конечных сочетаний с [j] в акценте китайцев наблюдается специфическая нейтрализация: например, они произносят словоформы типа *значении* и *значений* одинаково.

Существуют и другие отклонения, которые можно объяснить жёсткой сочетаемостью китайских фонем. На практических занятиях по фонетике у китайцев встречаются ошибки в словах типа *пьёт* и *пьют*, *льёт* и *льют*, *бьёт* и *бьют* и т. п., которые, на первый взгляд, произносятся китайцами одинаково. Часто на этом основании делается вывод, что китайцы не различают звуки [o] и [y]. Однако во многих других позициях звуки [o] и [y] у китайцев различаются.

Данная ошибка обусловлена тем, что в китайском языке существует запрет на сочетание [ju]. Близким по звучанию к русскому [y] является китайский дифтонг [ou], который заканчивается на звук [u], похожий на русский [y]. Этот дифтонг свободно сочетается с сонорным [j] в препозиции. Соответственно китайцы произносят слово *пьют* как *[p'jout] с дифтонгом [ou], а слово *пьёт* с монофтонгом [o]. Поскольку в дифтонге [ou] вторая часть намного короче первой, носители русского языка слышат его как монофтонг [o], а произношение *[p'jout] воспринимают как *[pjot], не ощущая разницы между *пьют* и *пьёт* в китайском акценте. Значит, в процессе обучения китайцев русскому произношению необходимо отработать противопоставление [o] и [y] именно в позиции после [j]: другие позиции, в которых встречаются эти звуковые единицы, менее важны в курсе русской звучащей речи для китайцев.

Таким образом, зная закономерности функционирования китайских сонорных согласных, можно предвидеть и объяснить причины многих отклонений в произношении китайцев. Это позволит повысить эффективность обучения китайцев русской фонетике.

Литература

Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка. М., 2006.

Румянцев М.К. К проблеме слогофонемы // Вестник Моск. ун-та. Сер. 13. Востоковедение. 1978. № 2. С. 33-38.

Особенности интонационного оформления русского общего вопроса без лексико-синтаксических вопросительных средств

носителями турецкого языка

Ермолаева Евгения Евгеньевна

Студентка Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург,
Россия

Исследование результатов действия фонетической интерференции позволяет выявить особенности контактирования первичной и вторичной языковых систем, что в свою очередь способствует разработке практических рекомендаций по коррекции фонетических нарушений разных типов. Интонация может изучаться в рамках и грамматики (синтаксиса), и психологии, и психолингвистики, и ряда других дисциплин. Однако можно говорить о неоспоримости наличия у интонации собственно фонетического аспекта. Именно на фонетическом материале возможно исследование интонационного оформления иноязычных высказываний (уже, исследование механизмов интонационной интерференции).

Интонация общего вопроса может быть максимально приближена к нейтральной, т. е. служить только средством выражения цели высказывания. При отсутствии лексико-

синтаксических вопросительных средств (вопросительных местоимений, наречий, частиц; особого порядка слов) в русском вопросительном предложении интонация общего вопроса проявляется наиболее ярко и становится единственным средством выражения цели высказывания. Кроме того, интонация общего вопроса может различать типы предложений при их одинаковом лексико-грамматическом наполнении, поэтому нарушения в интонационном оформлении таких высказываний могут привести к мискоммуникации.

Результаты исследования особенностей интонирования русского общего вопроса без лексико-синтаксических вопросительных средств носителями турецкого языка позволили выявить и классифицировать коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые отклонения от закрепленных в русском языке правил и норм, а также определить возможные причины данных отклонений и способы их устранения или коррекции.

Материалом исследования послужили записи прочитанных вслух 30 экспериментальных фраз, представляющих собой общий вопрос без лексических вопросительных элементов. Записи были получены в ходе целенаправленного эксперимента с дикторами-иностранцами — студентами, приехавшими из Турции. На основании слухового, инструментального (компьютерного) и аудиторского видов анализа, статистических подсчетов, а также с учетом результатов слухового (и частично инструментального) анализа записей, полученных от носителей русского (литературного) языка, в речи турецкоязычных студентов выявлено несколько видов интонационных отклонений от существующих правил и норм интонационного оформления общего вопроса в русском языке.

Было установлено, что бóльшая часть отклонений носит коммуникативно значимый характер, т. е. полностью или частично затрудняет восприятие предложения как вопросительного носителями русского (литературного) языка. На материале обнаруженных отклонений описаны явления интерференции с турецким языком (первичной языковой системой) при овладении его носителями русским (вторичной языковой системой).

Была выявлена зависимость частотности отклонений в интонационном оформлении русского общего вопроса носителями турецкого языка от сложности грамматической структуры предложения.

Персонажи русских сказок на фоне корейской лингвокультуры

Кан Ю Юнг

Студенка Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

Сказки открывают перед нами обширный мир. Они отражает “дух”, присущий народу: его традиции, менталитет, его обычаи и поверья.

Корейские и русские сказки имеют как черты сходства, так и черты различия. Отсутствие присказки, характер и темперамент героев, способы выражения, географические рамки, отношение к пространству, стремление к ясности и конкретности — всё это отличает корейские сказки от русских.

Схожесть сюжетов и героев, временные рамки, победа добрых сил и хороших качеств человека, роль женщины в сказке — всё это объединяет русские и корейские сказки.

Традиционным героем корейских волшебных сказок нередко выступает волшебник-мудрец «хённим» в образе седобородого старца. Существует немало сказок, где действующее лицо — монах. Корейский монах мало похож на своего русского собрата. Он не привязан к храму, а ходит по деревням, собирая подаяние, творит добро, наказывает зло. Вековая мечта корейского народа воплотилась в образе богатыря — «чжансу», способного творить чудеса, делать людей счастливыми.

Героем многих бытовых сказок выступает янбан-дворянин, но необходимо подчеркнуть своеобразие корейского янбана. Если в европейских сказках самый "бедный"

помещик имел землю, поместье, прислугу, то янбан в старой Корее зачастую был "гол как сокол". Многие представители янбанского сословия прозябали в нужде и даже нищенствовали. Янбаны часто кормились за счет своих богатых родственников, живя в их доме. Прогнать янбана не разрешали строгие законы родственных отношений. Таких обедневших янбанов в Корее называли мунгэками – приживалами или прихлебателями. В ряде сказок едко высмеивается спесь и чванливость мунгэков-янбанов.

Герои бытовых сказок, как правило, обыкновенные люди. Они добиваются успеха не с помощью мудрецов или небесных фей, а благодаря трудолюбию, уму, смекалке, ловкости. Чаще всего это крестьяне или батраки – мосымкун, а также простолюдины – чхонмин. Сказки этого цикла искрятся юмором, в них высмеиваются такие человеческие пороки, как глупость, жадность и зависть.

Любимым героем корейцев является рыбак, в образе которого воплотилась щедрость души простого корейца. Он обычно отпускает на волю пойманную им рыбу, которая в действительности оказывается сыном морского царя. Героем волшебных сказок нередко бывает простой юноша без какого-либо конкретного имени.

Корейские сказки о животных имеют много общего со сказками других народов. Только звери в них действуют другие. Так, место волка в корейских сказках занимает тигр. В представлении корейцев тигр не только символизировал силу и могущество, но и был объектом суеверного поклонения. Не случайно в старину его изображение красовалось на военных стягах и знаменах. Но вместе с тем тигр – чародей и волшебник.

Любопытной чертой корейских сказок о женихах является то, что герой желает жениться не на юной девушке, а на молодой вдове. Конфуцианская мораль проповедовала безоглядную верность жены памяти умершего мужа. Даже невесте не полагалось выходить замуж за другого, если выбранный ей родителями жених умер. И вот сказочный герой, вопреки конфуцианским запретам, ухаживает за вдовой ("Выгодный оборот"). В этом, вероятно, выразился своеобразный протест против бесправного положения женщин в старой Корее.

Очень похожи в русских и бытовых сказках сюжеты, где женщина играет важную роль. Женщины в сказках сильны не только своей любовью, мудростью, но и своим коварством и хитростью. В сказке «Дракон, обманутый человеком» женщина заманила бедняка в пещеру обманом и хитростью. Например: «Вы очень храбрый господин, если решились идти ночью через лес. Наш дом находится недалеко отсюда, пойдёте, отдохнёте у нас немного».

Важно отметить, что в рассматриваемых корейских сказках как Дракон, так и Квицин, дух мёртвых, были представлены в облике женщины, при этом они были отрицательными героями сказки. В русской же сказке отрицательными героями обычно выступали мужчины. Это Соловей Разбойник, Змей Горыныч, Людоед и др.

То, что именно женщина играет главного отрицательного героя корейских сказок, не случайно. Как известно, на Востоке женщины долгое время не имели прав и оставались безграмотными. Они не имели право находиться в одном помещении с мужчинами или говорить в их присутствии. Даже на флаге Южной Кореи, символика которого основана на принципе «Инь – Янь», Инь – темное, холодное, женское начало в природе, в то время как Янь - начало светлое, теплое и мужское. Иными словами, женщина олицетворяла в себе всё плохое и тёмное.

В корейских и русских сказках главными героями являются простые люди, которые побеждают благодаря своему уму, смекалке, честности и смелости. Это остаётся неизменным во всех сказках мира. Добро всегда побеждает зло, а зло, ложь, зависть всегда будут наказаны – это главная мораль всех сказок.

Корейские и русские сказки во многом не похожи друг на друга. Две совершенно разные страны со своей историей, своими традициями и культурой нашли свое отражение в сказках.

Использование компьютерных материалов при обучении иностранных студентов крылатым выражениям русского языка

Карпеченкова Юлия Геннадьевна

Аспирантка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Крылатые выражения (далее КВ) как особый класс устойчивых сочетаний слов отражают опыт мировой культуры и истории, несут национальный отпечаток, активно употребляются во всех стилях речи, дают возможность ярко, сжато, в превосходной литературной форме выразить мысли, чувства, метко и кратко охарактеризовать явление, ситуацию, отношение [Шулежкова 1995: 12]. Являясь богатейшим источником лингвострановедческой информации и обладая большим обучающим потенциалом, КВ интересуют нас с лингвометодической точки зрения. Изучение КВ играет положительную роль в процессе овладения языком, повышает интерес к его изучению, что обеспечивается как самой природой КВ, так и способами их преподнесения.

Иностранный студент как никто другой нуждается в наглядности, особенно на уроках лингвострановедения, поэтому работа над КВ предполагает использование ТСО и АВСО в процессе их изучения. Компьютер и компьютерные программы как один из их видов дают возможность комплексного преподнесения информации различного характера: использование зрительно-слуховых средств, содержащих сведения национально-культурного характера, включая музыкальные и видеофайлы, например, отрывки из фильмов, слайды, зрительный ряд из иллюстраций по рассматриваемой теме, дополнительную текстовую информацию, а также предъявление заданий различного характера [Щукин 1981: 87].

Отечественные фильмы как один из источников КВ в силу своей специфики имеют ряд преимуществ перед другими источниками: возможность не только зрительного, но и слухового восприятия одновременно, – что представляет собой один из видов семантизации – через контекст (контекст понимается нами как отрывок из фильма, в котором герой или героиня озвучивают КВ).

В качестве примера приведем презентацию всеми известного крылатого выражения *«Жить хорошо, а хорошо жить еще лучше»* [Кожевников 2004: 274] из кинофильма *«Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика»*.

1. Любое крылатое выражение является авторским, поэтому перед тем, как предъявлять его студенту, мы знакомим студента с источником происхождения: информация о фильме, режиссере и других его знаменитых работах (иллюстрации) с последующей беседой о предъявлявшемся материале в вопросно-ответной форме.

«Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» – очень известный фильм, снятый в СССР 1966 году.

Режиссер и автор сценария фильма – Леонид Гайдай – народный артист СССР и РСФСР.

Леонид Гайдай – создатель популярных комедий: «Бриллиантовая рука», «Иван Васильевич меняет профессию», «Операция «Ы» и другие приключения Шурика».

«Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» – это комедия про приключения студента-филолога Шурика, которую очень любят русские люди.

Параллельно данному текстовому материалу мы предъявляем иллюстрации, завершается подэтап вопросами:

- *Кто такой Леонид Гайдай?*
- *Назовите несколько фильмов, которые он снял.*
- *В каком жанре они сняты?*
- *Назовите одного из главных героев его комедий.*

Следующий момент – это знакомство с известной троицей, которая вскоре и озвучит выбранное нами КВ.

По фильмам Леонида Гайдая нам известны три комических антигероя – Трус, Балбес и Бывалый.

Во всех комедиях Трус, Балбес и Бывалый занимаются полуправильной деятельностью, мелкими правонарушениями и мошенничеством.

Бывалый (актер Евгений Моргунов) – сильный, уверенный в себе мужчина с лысой головой, лидер шайки.

Трус (актер Георгий Вицин) – нервный и трусливый человек, который говорит высоким голосом.

Балбес (актер Юрий Никулин) – оптимистичный и веселый любитель выпить.

К краткому тексту-описанию прилагаются иллюстрации. На этом заканчивается этап подготовки к восприятию самого КВ и работе с ним.

2. В начавшемся отрывке для показа студенты должны узнать только что описываемых героев, рассказать, что они видят, предугадать события.

Опишите увиденный отрывок:

- Кого вы узнаете в этом ролике?
- Что они делают?
- Как вы думаете, что произойдет дальше?

Параллельно следующему предъявляемому фрагменту, в котором герои произносят КВ, мы вставили бегущую строку для возможности зрительно-слухового восприятия.

- Что увидел Бывалый?
- Чего захотелось героям?
- Почему?
- Где происходит действие?
- Кого еще вы заметили в этом фрагменте?
- Как вы думаете, кто это? Что произошло?
- Почему Трус говорит, что жить хорошо?
- Вы с ним согласны?
- А почему хорошо жить еще лучше?
- А как думаете вы?

Студенты разыгрывают диалог.

Далее следует демонстрация зрительно ряда, раскрывающего новые ситуации для употребления данного КВ.

3. Работа с последующим иллюстративным материалом сопровождается заданиями, включающими элементы обсуждения:

- укажите лишнюю картинку,
- что общего и различного у изображений,
- выберите подходящее (по сходству и различию), объясните свой выбор.

Далее следуют усложняющиеся задания устного и письменного характера:

- Придумайте рассказ по одной из картинок, употребив КВ.
- А когда еще мы можем сказать: «- Жить хорошо! - А хорошо жить еще лучше!»? Придумайте или вспомните ситуацию и разыграйте ее.

- Напишите сочинение.

Презентации КВ обладают динамизмом, информативностью, ситуативностью, дидактическим, лингвострановедческим потенциалом. В заключении отметим, что один пример не исчерпывает широких возможностей применения компьютерной техники в обучении иностранцев, способной повысить его эффективность.

Литература

Кожневников А. Ю. Крылатые фразы и афоризмы отечественного кино. СПб., 2004.

Шулежкова С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие. Челябинск, 1995.

Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М., 1981.

Некоторые проблемы обучения хорватов русской ритмике

Колесникова Светлана Сергеевна

Студентка Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

В статье «Обучение произношению и фонология» А.А. Реформатский отмечал, что «самое опасное при изучении языков – это найти «похожее» и принять его за «то же» [Реформатский: 145]. Сказанное в полной мере относится к русской и хорватской ритмике. Акцент хорватов в области русской ритмики еле уловим, и его достаточно трудно исправить, если не знать различия в ритмической организации русского и хорватского слова. Русский язык характеризуется строгой моделью ритмического строения слова, предложенной еще А.А. Потебней. С помощью формулы А.А. Потебни можно описать любое фонетическое слово русского языка. Как известно, ударение в русском языке разноместное и количественное. Считается, что в русском языке ударение стремится к середине фонетического слова (центростремительный характер русского ударения), но тенденция последних лет выявляет перенос ударения на конец слова (**красивее*, **в аэропортáх*).

В хорватском языке, который не характеризуется строгим ритмическим строением слова, «ударение стремится к его середине» [Škarić: 117]. Кроме того, важно, что оно не может стоять на последнем слоге (речь идет о литературном языке, диалекты показывают несколько иную картину). Таким образом, мы могли бы ожидать, что для хорватов будут сложны ритмические модели типа та-та-та́ или подобные, с ударением на последнем слоге. Можно, таким образом, прогнозировать в речи хорватов ошибки в постановке ударения: например, **рест[ó]ран*, **мол[ó]ко* и т.д., но это происходит достаточно редко. Более того, как показало проведенный нами эксперимент, русскоговорящему достаточно сложно определить место ударения в речи хорвата.

Дело в том, что ударение в хорватском языке количественное и тоническое. Фонологически же в хорватском языке важную роль играет долгота. Долгими могут быть ударные и заударные слоги. Именно долгота заударных слогов является главной причиной, из-за которой русскоговорящему сложно определить место ударения в хорватском языке или в русской речи хорвата. Кроме того, долгота в хорватском языке является показателем некоторых грамматических форм, а то, что значимо в грамматике родного языка, сложнее всего поддается корректировке при изучении иностранного языка.

Таким образом, на самом деле хорват произносит [молóко] (по модели та-та́-та), [ú]ниверситет (та́-та-та-та-та), ошибочно ставя ударение в начале или в середине слова, но последний слог в произнесении хорвата долгий. Этого оказывается достаточным русскому «уху», чтобы зафиксировать слог ударным, однако носитель русского языка отметит «странность» и необъяснимую неправильность такого произнесения. Стоит также отметить, что лабиализация в хорватском языке слабее, нежели в русском. Наивный носитель языка может и не догадаться, что хорват произносит в слове *молоко* три гласных [o]. Данная ошибка характерна даже для хорватов с высоким уровнем владения языком. Она сложно устранима, поскольку преподаватель может не обратить на нее внимания. Такая ошибка не является фонологической, но ведет к затруднению коммуникации, невозможности долгого общения между носителем русского языка и хорватом. Выявить особый характер гласного [o] помогают омонимы – явление, не характерное для хорватского языка. В предложении «*Сома я видела в аквариуме*» не возникнет сомнения в значении первого слова, а также явным становится характер безударного гласного в слове *сома*.

Стоит отметить, что возможно также явление гиперкоррекции. Так, зная, что в русском языке ударение стоит «на один слог дальше», что частотны ритмические модели с последним ударным слогом, хорваты будут произносить **Ломонос[ó]в*, **Мусоргск[ú]й*. Такое произношение характеризует не только учащихся начального этапа обучения, но и продвинутый уровень.

Ударение в хорватском языке может быть, как и в русском, разноместным, поэтому данный аспект не является сложным при обучении хорватов. Но, как писал А.А. Реформатский, позиции изучаемого языка видятся сквозь «призму» [Реформатский: 149] своего языка, поэтому учащиеся могут делать ударение подвижным в тех случаях, в которых оно таковым не является, например, *помощь* – *с пом[ó]щью. Сложность в данных случаях составляет неизученность проблемы подвижности ударения как в хорватской фонетике, так и в русской, поэтому предупредить данные ошибки очень сложно.

Как и в русском языке, в хорватском фонетическое слово может включать более одной словоформы, что обуславливает положительный перенос характеристик фонетической системы родного языка на изучаемый. Особенно развита в хорватском языке система энклитик. Следует отметить, однако, что перенос не всегда осуществляется там, где его можно ожидать. В русской речи хорваты никогда не переносят ударение на предлог, хотя это свойственно их родному языку. Варианты произнесения ими фонетического слова *по полю* – [па-пóл'у] или [по-пóл' у]. Дело в том, что произношение с переносом ударения на предлог в родном языке оценивается ими как ненормальное, некрасивое и искусственное.

Отрицательный перенос возможен в глаголах с частицей *не*, поскольку в хорватском языке данная частица почти всегда находится под ударением. Таким образом, возможны ошибки типа *н[é] *знал*, *н[é] *учил*. Такой перенос возможен и в других частях речи: *н[é] *красивый* и т.п.

Таким образом, знание особенностей хорватской ритмики позволяет правильно оценивать и даже прогнозировать ритмические отклонения в русской речи хорватов.

Литература

Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145-156.

Škarić Ivo. Hrvatski izgovor. Zagreb, 2009.

Формирование социокультурной компетенции учащихся-инофонов на материале московского текста Марины Цветаевой

Коновалова Екатерина Ивановна

Аспирантка Московского гуманитарного педагогического института, Москва, Россия

Перед сегодняшней школой особенно остро стоит проблема чтения: отбор текстов, формирование мотивации к чтению, а для инофонов и мотивации в изучении русского языка. Художественные поэтические тексты Марины Цветаевой нередко представляют трудности для восприятия и анализа в школьной аудитории, особенно в аудитории школьников-инофонов. В то же время проведенный педагогический эксперимент показал, что творчество М. Цветаевой вызывает у школьников большой интерес (в том числе и у школьников-инофонов) старших классов гуманитарного профиля. Прежде всего привлекает содержательная сторона, возможность познать культуру России XX века. Московские тексты открывают для школьников-инофонов новый для них город и его традиции (мы понимаем, что это относится далеко не ко всем, изучающим русский язык). Учащиеся-гуманитарии в состоянии оценить яркие метафоры, гибкость интонаций и богатство ритмов.

Для формирования социокультурной компетенции у учащихся-инофонов на материале «московских» стихотворений необходимо проводить особую, скрупулезную работу с языковым материалом текста, который должен быть проанализирован с точки зрения наличных форм русского литературного языка; кроме того, анализу должны быть подвергнуты и все экстралингвистические факты.

Поэтическая система М. Цветаевой – чрезвычайно сложный объект, так как у поэта субъективно-индивидуальны не только художественные образы, но и их интерпретация.

Сама Марина Цветаева писала в своей статье «Поэт о критике»: «А что есть чтение – как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределом слов... Чтение – прежде всего – сотворчество... Устал от моей вещи, значит – хорошо читал и – хорошее читал. Усталость читателя – усталость творческая. Делает честь и читателю и мне» [Зубова: 7]. Город в поэзии М. Цветаевой предстает в целостности прошлого и современности, оказываясь вместилищем личной и исторической памяти.

Как известно, в своем творчестве Марина Цветаева уделяла большое внимание детали, бытовой подробности, приобретающей для нее особое значение. Цветаева реализует принцип, заявленный ей в предисловии к сборнику «Из двух книг»: «Закрепляйте каждое мгновение, каждый жест, каждый вздох! Но не только жест – форму руки, его кинувшей; не только вздох – и вырез губ, с которых он, легкий, слетел. Не презирайте внешнего!..» [Цветаева: 230] Поэтому и отношение к родному городу проступает у поэта через бытовые детали, определения, авторские описания жизни города: *Взрослым – улица, нам же Тверская –
Полу взрослых сердец колыбель.*

Одним из первых звеньев мифа о Москве стало раннее стихотворение "Домики старой Москвы" (1911). Важна здесь глубоко личностная обращенность героини к миру уходящего города XIX столетия. В стихотворении «Домики старой Москвы», атмосфера Старого города передана через перечисление *именных словосочетаний*.

Обращение к ним на языковом занятии позволит учащимся-инофонам увидеть Москву через призму мировидения М. Цветаевой:

- *потолки расписные;*
- *до потолков зеркала;*
- *клавесина аккорды;*
- *темные шторы в цветах;*
- *великолепные морды
На вековых воротах;*
- *кудри, склоненные к пальцам;*
- *взгляды портретов в упор;*
- *деревянный забор.*

В этом стихотворении воссоздается интерьер дома конца XIX века, а также образ жизни москвичей, уклад жизни.

На предтекстовом этапе работы учитель расскажет, что Марина Ивановна Цветаева родилась почти в самом центре Москвы, дом в Трехпрудном переулке она любила словно родное существо, поэтому так тяжело ей было видеть, как рушатся здания, любимые с детства:

*Домовладельцы – их право!
И погибаете вы,
Томных прабабушек слава,
Домики старой Москвы.*

Отношение автора проявляется и через прямое противопоставление домиков – новым домам, теплое отношение к старым домикам подчеркивается уменьшительно-ласкательным суффиксом:

*Домики с знаком породы,
С видом ее сторожей,
Вас заменили уроды, –
Грузные, в шесть этажей.*

При работе с учащимися-инофонами на факультативе интересной формы работы будет сравнение образа домиков старого города с описанием дома, в котором родилась Марина, сделанным ее старшей сестрой Валерией.

Знакомя учащихся-инофонов со стихотворениями М.Цветаевой, мы приобщаем их не только к языковой картине мира автора, но и к языковой картине эпохи и культурного пространства Москвы.

Литература

Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. Л., 1989.

Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Л.; М., 1994.-1995. Т. 5.

Лингводидактический аспект изучения таронимов как антропоцентрических единиц
Копятина Ольга Юрьевна

Студентка Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск,
Россия

Рассматривая выдвинутые в свое время В.В. Морковкиным и А.В. Морковиной антропоцентрические единицы лексического уровня, мы обращаемся к наименее изученным из них – таронимам, представляющим собой «совокупность лексических и фразеологических единиц, которые устойчиво смешиваются при производстве и/или восприятии речи вследствие их формальной, семантической или тематической смежности» [Морковкин, Морковкина: 85]. Как правило, таронимами является пара или цепочка лексических единиц, которые принадлежат определенной лексической парадигме и находятся в отношениях сходства, противоположности или иерархии [Мандрикова: 47]. Указанные признаки не только констатируют принадлежность определенных слов к таронимам, но и формируют совокупность единиц, которые могут подвергаться устойчивому смешению в речи. Назовем их потенциально таронимичными единицами. Наиболее актуальным нам представляется изучение потенциально таронимичных единиц как «зоны риска» при обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Для таронимов и потенциально таронимичных единиц сходство звукового облика (формальный признак) и наличие смысловой связи между единицами (семантический признак) являются альтернативными, т. е. возможно наличие как одного из признаков, так и обоих признаков в зависимости от парадигматической принадлежности единицы [Там же: 47]. Именно это, на наш взгляд, может вызвать определенные сложности при семантизации таронимов и потенциально таронимичных единиц в процессе обучения РКИ. Воспользуемся предложенной Л.П. Крысиным классификацией «лексических неправильностей» [Крысин: 221] (автор не называет подобные единицы таронимами), чтобы предложить те способы семантизации новых лексических единиц с определенной таронимической ценностью, которые будут эффективными для каждой из групп:

1. «Смешение семантически различных слов вследствие их формальной схожести»: к данной группе относится часть паронимов, характеризующаяся отсутствием семантической связи между членами (*полис – полюс*). Наиболее эффективным способом на ранних этапах обучения, на наш взгляд, будет наглядность (схемы, изображения), на более поздних этапах – использование синонимов или антонимов. Последнее, тем не менее, может стать причиной появления дополнительных трудностей в случае многозначности семантизируемых единиц. Не рекомендуется использовать указание на словообразовательный состав, так как формально близкие слова будут подвержены смешению и в словообразовательном плане.

2. «Смешение формально различных слов вследствие их семантического или тематического сходства»: в данную группу входят синонимы, антонимы, слова одной лексико-семантической группы, тематической или гиперо-гипонимической парадигмы (*глаза – веки, жениться – выходить замуж*). Наиболее эффективными способами можно считать перечисление гипонимов, указание на родовое слово (гипероним), словообразовательный состав или внутреннюю форму слова. Стоит отметить, что использование наглядности при семантизации данной группы потенциально таронимичных единиц может вызвать ошибочные смысловые связи слов между членами

гиперо-гипонимической парадигмы (например, когда при семантизации слово *дерево* используется картинка, изображающая березу или ель).

3. «Смешение слов или вариантов вследствие их формальной и смысловой близости»: группа включает в себя паронимы, обладающие смысловым сходством (*подтёк – потёк, эффектный – эффективный*). На наш взгляд, данная категория таронимов и потенциально таронимичных единиц представляет собой наибольшую сложность. Использование описания (особенно словарной дефиниции) дает лишь информацию об абсолютной ценности слова, что является недостаточным для отображения системных связей между словами, но имеет неоспоримые преимущества, выраженные в четкости указанных дифференцирующих признаков. Комментарий как особый тип описания требуется для понимания различия в явлениях, связанных с картиной мира (*свобода – воля*). Перевод как способ семантизации малоэффективен для всех групп таронимов, поскольку не способствует запоминанию слова и системному соотношению с другими единицами, однако возможен при семантизации абстрактных понятий, входящих в данную группу единиц.

Итак, нам представляется возможным соотношение способов семантизации с определенными группами таронимов. На наш взгляд, комбинация нескольких способов при семантизации потенциально таронимичных единиц будет способствовать лучшему результату. К примеру, использование сильного семантизирующего контекста – способ, подходящий для всех групп потенциально таронимичных единиц – должен быть дополнен словарной дефиницией, подтверждающей догадку обучаемого относительно существующих интервербальных связей и значения слова.

Подводя итог, хочется отметить, что, с точки зрения лингводидактики, таронимы и потенциально таронимичные единицы представляют собой достаточно сложное явление, напрямую соотносящееся с проблемой адекватного выбора языковых единиц в конкретной ситуации общения. Умение различать слова, имеющие формальное и/или семантическое сходство, необходимо на каждом из уровней владения языком [Караулов 2003: 67] с целью продуцирования и восприятия высказывания в соответствии с коммуникативными задачами, а также с целью использования множества выразительных средств языка.

Литература

- Морковкин В.В., Морковкина А.В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М., 1997. С. 85.
- Мандрикова Г.М.* Таронимия: психолингвистический подход // Вестник НГУ. 2008. Т. 7. № 2. С. 44-48.
- Крысин Л.П.* К типологии лексических «неправильностей» // Словарь и культура русской речи. М., 2001. С. 221-230.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2003.

К вопросу о преподавании категории числа на уроках русского языка как иностранного

Красковская Ирина Григорьевна

Молодой ученый, Белорусский государственный экономический университет, Минск, Белоруссия

Расширение употребления форм числа существительных является актуальной тенденцией в русском языке последних десятилетий. Формы числа, оказавшись в контексте, исключаящую типичную для них ситуацию обозначения количественности, теряют свою категориальную семантику и приобретают различные переносные значения. Как правило, для носителя языка многозначность языковой единицы не вызывает трудностей, но для инофонов подобное явление воспринимается неоднозначно: слушающий нередко воспринимает косвенные функции языковых единиц как прямые.

Мы не будем перечислять весь список частных значений форм числа существительных в русском языке, а остановимся на тех, которые вызывают наибольшие трудности у иностранных учащихся и порождают непонимание данной информации и обилие ошибок. Как правило, это те употребления, когда вместо формы единственного числа используется множественное и наоборот. Такие контексты часто экспрессивны и характерны для разговорной речи и языка художественной литературы.

В русском языке преимущественно в разговорной речи имеется ряд существительных, которые функционируют обычно в формах множественного числа, независимо от того, говорят об одном или нескольких реальных видах. Е.А. Земская называет такое употребление форм множественного числа «Множественное привычное» [Земская: 85]. Сюда относятся такие существительные, как *экзамены, полы, билеты, ключи, двери, новости* и другие. Мы говорим *закрывать двери*, имея в виду обычную дверь, *взять билеты, забыть ключи* независимо от количества билетов или ключей, *мыть полы*, имея в виду пол в одной из комнат. В данных случаях всегда может быть употреблена и форма единственного числа *мыла пол, случилось взять билет и т. д.*

Когда говорящему не известно количество объектов, либо оно известно, но он не считает нужным его уточнять, форма множественного числа существительных в таких случаях выражает неопределенность: *Я занят. У меня гости* (на самом деле только 1 гость), *Берегитесь, там змеи* (говорит только об одной змее). «Множественное неопределенное» часто встречается при построении общих вопросов: *Среди вас есть студенты?* (хотя бы один); *У вас есть дети?*; *А у вас были собаки?*

Существительные в форме множественного числа могут употребляться для преувеличенного представления единичного предмета: говорящий представляет ситуацию таким образом, как если бы она содержала более одного объекта соответствующего типа («Множественное гиперболическое»): *Очищайте, пожалуйста, конечности от снега!!! P.S. У нас ковры!* Нередко «Множественное гиперболическое» используется в газетных заголовках: *Жители Подмосковья откапывают на своих огородах зенитные пушки и снаряды* (речь идет об одном жителе, одном огороде и одном «стволе немецкой зенитки») (пример взят из статьи [Мечковская: 354]) или в подписях к фотографиям: *«Парни мы самостоятельные... только очень грязные»* (на фото один ребенок).

Говорящий также использует форму множественного числа для обозначения единичного факта с целью выразить свое неприятие, осуждение, возмущение: *Мы дома сидим, а ты по театрам ходишь! Мы работали всю жизнь, а вы какие-то отдыхи придумали.* Чрезвычайно популярно «Множественное отрицательное» в публицистике при отрицательной оценке известных людей: *Березовские, Гусинские и разные прочие Абрамовичи провоцируют антиеврейские синдромы и погромы во всем мире* («Лебедь» (Бостон), 2003.07.14).

Форма множественного числа в значении единственного употребляется и для обобщенного обозначения однородных предметов, она обозначает 'предметы или лица некоторого типа'. Например: *Не перебивай! Что за привычка! Ты ведь с женщиной разговариваешь! Какие-то вы здесь хамы в этой стране!* (А.Образцов).

Формы множественного числа существительных могут выражать неопределенное, гиперболическое, отрицательное, генерализующее и другие значения. Опыт преподавания русского языка в иноязычной аудитории показывает, что инофон не может воспринять нестандартное употребление форм числа без специального изучения. Формируя у иностранных учащихся нормативную грамматическую базу, преподаватель должен давать им сведения о частных значениях, которые языковая единица может передавать в коммуникативном акте. Такой комментарий поможет учащимся и полноценно воспринимать получаемую информацию, и адекватно реагировать на нее.

Литература

Земская Е.А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие. М., 2004.

Мечковская Н. Грамматическая категория числа и выражение количества в русском языке // *Quantitat und Graduierung als kognitiv – semantische kategorien.* Band 12. Wiesbaden, 2001.

**Минимизация лексики в дидактических целях
(на материале учебных словарей-минимумов 1950-х – 1990-х годов)**

Маркина Елена Игоревна

Аспирантка Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова,
Москва, Россия

Первые учебные словари-минимумы по русскому языку начали составляться уже во второй половине XIX века. Однако теоретические вопросы отбора и структуризации лексики в дидактических целях стали широко обсуждаться лишь в 50-е годы XX века, когда активно разрабатывались лексические минимумы (ЛМ) по русскому языку для различных национальных школ (узбекских, киргизских, эстонских, латышских, литовских и др.) и минимумы по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому) для средней школы.

Одна из первых работ по данному вопросу принадлежит Н.З. Бакеевой, которая описала систему принципов отбора лексики для предлагаемого ею словаря-минимума, адресованного учащимся первых–четвертых классов татарских школ (1954). Исходным автор называет принцип практической необходимости слова в условиях национальной республики, согласно которому отбирались слова, необходимые для повседневного пользования русским языком в школьной жизни и быту. В качестве сопутствующих выдвигаются дидактические принципы: учета географических и культурных особенностей конкретной республики; учета словарного запаса учащихся на родном языке; учета родного языка в сопоставлении с русским языком.

Кроме перечисленных выше принципов отбора лексики Н.З. Бакеева и ряд других исследователей (И.Д. Салистра, Э.А. Штейнфельдт, В.Г. Костомаров, В.В. Морковкин) отмечали важность тематического критерия. Суть его в том, что, во-первых, ограниченные тематические группы (например, наименования месяцев, дней недели) должны быть представлены в минимуме полностью; во-вторых, отобранные слова должны включать такие единицы, которые необходимы для раскрытия определенной, предусмотренной программой темы общения. Об этом позже писал В.Г. Костомаров: «Слова – строительные камни языка, и их выбор диктуется тем, какое здание мы собираемся построить. Минимум отбирается в зависимости от того, какую ближайшую цель ставит учащийся, – общаться в столовой или на семинаре по философии, читать Державина или изучать сопротивление материалов. В каждом случае минимум будет иным. Подготовить учащихся к общению во всех сферах – значит отказаться от всякого минимума и дать ему для заучивания толковый словарь» [Костомаров 1963: 33].

В 60-е годы И.В. Рахмановым в «Словаре наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков» (1960) была предложена система критериев отбора лексики, которая получила широкое распространение в теории составления ЛМ и сохранила свою актуальность в настоящее время. Согласно его концепции, принципы отбора лексического материала разделялись на основные и дополнительные. Основными принципами считались: 1) сочетаемость (способность слова вступать во взаимоотношения с другими словами; чем больше сочетаемость, тем целесообразнее включать слово в минимум); 2) стилистическая неограниченность; 3) семантическая ценность (в словарь должны включаться слова, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в литературе, и являются необходимыми для ведения беседы на иностранном языке). К дополнительным принципам относились: 1) словообразовательная ценность (чем больше производных имеет слово, тем больше оснований для его включения в минимум); 2) частотность; 3) многозначность (чем больше различных значений имеет слово, тем важнее его знать); 4)

строевая способность (в минимум должны включаться служебные слова и слова, являющиеся компонентами фразеологических сочетаний).

В 70–80-е годы в связи с интенсивным развитием лингвостатистики все большую роль при составлении ЛМ начинает играть принцип частотности, в соответствии с которым в словарь-минимум отбираются наиболее употребительные слова, зарегистрированные в первой тысяче (или первых двух тысячах) слов частотного словаря. Отношение к использованию статистического метода при составлении ЛМ было неоднозначным. Многие исследователи (Э. Штейнфельдт, Ю. Марков, Р. Фрумкина, Л. Засорина, П. Денисов, В. Морковкин, М. Скопина и др.) считали принцип частотности основным при отборе лексического материала. Вместе с тем, некоторые методисты (В. Костомаров, И. Рахманов, И. Салистра) называли этот критерий ненадежным и выдвигали в качестве ведущих лингвистические и методические принципы отбора лексики. Такая оценка статистического метода связана с тем, что только строевые слова языка (местоимения, предлоги, союзы, частицы, числительные, местоимения, вспомогательные глаголы) «обладают безусловной частотностью и могут быть выделены объективно как основные слова в языке. Частотность знаменательных слов зависит от тематического характера языкового материала, на котором велись подсчеты, и в конечном итоге отражает частотную структуру лишь избранной языковой сферы» [Креленштейн 1972: 223].

В 90-е годы интерес к ЛМ как особому продукту учебной лексикографии возрастает в связи со становлением системы тестирования по русскому языку для граждан зарубежных стран. В последнее десятилетие были опубликованы и выдержали несколько переизданий лексические минимумы для элементарного, базового, первого и второго сертификационных уровней. Вместе с тем, целостная теоретическая база создания ЛМ до сих пор не сформирована, ее фрагменты рассеяны по научным статьям, диссертациям и монографиям, посвященным изучению отдельных вопросов минимизации лексики в учебных целях. Всестороннее изучение потенциала каждого критерия, использующегося для отбора словников, определение их иерархии и способов взаимодействия на разных уровнях владения языком является актуальной задачей современной лингводидактики.

Литература

Костомаров В.Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. 1963. № 1. С. 29–35.

Креленштейн Н.С. Словарь-минимум базового языка (структура и методика составления) // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. М., 1972. С. 222–236.

Принципы отбора лексического материала для обучения иностранных студентов-художников профессионально ориентированному общению

Матвеева Алена Витальевна

Аспирантка Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Лексическая составляющая языковой компетенции в сфере профессионального общения играет «образующую» роль: грамматические структуры, применяемые в разных сферах общения, не имеют принципиальных отличий, фонетическая сторона языка остается неизменной вне зависимости от сферы его применения, лексическая же наполненность соответствует специфике определенной сферы общения. Именно лексическая сторона отличает «язык одной специальности» от языка другой, т. е. лексика – это то специфическое, что чрезвычайно важно знать для овладения не только языком специальности, но и самой специальностью.

Лексическую базу языка художественной специальности образуют не только искусствоведческие термины, но и обозначения определенных понятий и предметов, необходимых для непосредственной изобразительной работы (живописи, графики, скульптуры и т. п.). Перед исследованием стояла задача тщательного анализа материалов

занятий по художественной специальности, искусствоведческих статей, соответствующих изучаемой студентами тематике, различных учебных материалов, состава терминологических словарей, речи преподавателей на занятиях и т. п., а также сравнение лексического наполнения этих источников с лексическими минимумами русского языка.

Программа обучения искусствоведческим предметам, принятая на факультете изобразительного искусства РГПУ им. А. И. Герцена [Яковлева 2002а], рассчитана на изучение дисциплин в течение 3 курсов, в ней дается список необходимых для изучения понятий, приведен необходимый для усвоения теоретический материал, сформулированный в виде тезисов-вопросов. При сравнении лексических минимумов и необходимых для успешного овладения курсом понятий наблюдается явный недостаток терминологической и специальной лексики художественной направленности, представленной в минимумах. Стоит отметить, что минимумы составлены, исходя из критерия употребительности лексических единиц; терминологический пласт не может быть включен в лексический минимум первого сертификационного уровня [Морковкин; Андрушина], который рассчитан на общее владение РКИ, но студенты уже первых курсов художественных факультетов должны быть способны хотя бы понимать слова терминологической и специальной лексики. Это необходимо для реализации самого процесса обучения специальности.

Так, программа дисциплины «История русского искусства» уже в первый год обучения предполагает освоение следующих основных понятий (причем лишь одно понятие включено в состав лексического минимума первого сертификационного уровня):

произведение искусства как идеально-материальная целостность, структура художественного образа. Восприятие произведения искусства, впечатление, анализ. Художественный образ и художественная картина мира, закономерности процесса развития искусства (архитектура, живопись, графика, скульптура), монументальное, монументально-декоративное, станковое, декоративно-прикладное, театрально-декорационное, садово-парковое искусство. Родовые художественные образы. Барокко, классицизм, романтизм, натурализм, реализм, символизм, импрессионизм, экспрессионизм, модерн, модернизм, супрематизм, сюрреализм, социалистический реализм. Творческий метод, стиль. Система жанров. Жанр. Портрет, пейзаж, натюрморт, икона.

Таким образом, необходимо составление специального словника, единицы которого должны быть освоены учащимися к моменту поступления на художественные факультеты. Анализ содержания лексического минимума по РКИ первого сертификационного уровня, словарей нескольких искусствоведческих словарей, искусствоведческих статей, учебных материалов по специальным дисциплинам позволил выделить 143 единицы терминологической и специальной лексики, необходимые для изучения учащимися художественных факультетов. В него вошли как единицы терминологической лексики (например, *атрибут, гамма, колористика*), так и термины-реалии (*передвижники, мирикусники, Артель художников*). Следует отметить, что критерий частотности был основным, но не единственным, принимались во внимание критерии распространенности, учебно-методической целесообразности, учета лексических свойств, которые способствуют повышению информативной ценности отбираемого материала.

Эти единицы были использованы при разработке программы экспериментального обучения в качестве лексической основы. Они актуализируются в учебных текстах, заданиях и упражнениях. Освоение единиц, включенных в «список-минимум», способствовало овладению коммуникативной компетенцией в профессиональной сфере на достаточно высоком уровне.

Литература

Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.В. Лексические минимумы современного русского языка. М., 1985.

Андрюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб., 2005.

Яковлева Н.А., Лисовский В.Г., Дегтярева Т.Ю., Чаговец Т.П. Программа дисциплины «История русского искусства». СПб., 2002.

Лингвокультурологический потенциал экранизированных русских народных сказок в преподавании русского языка как иностранного

Матвеев Вероника Эдуардовна

Аспирант Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

Сказка стала объектом пристального внимания ученых многих специальностей, не только филологов и фольклористов. В исследовании сказки используются самые различные методы и приемы. Русская народная сказка глубоко изучалась в трудах В.Я. Проппа, Е.М. Мелетинского, А.Н. Афанасьева и других.

В последние годы происходит сближение и интеграция филологии, истории культуры, культурологи и методики преподавания иностранных языков (в данном случае – русского). В результате возникает продуктивная наука – лингвокультурология, которая изучает культуру определенного народа (русского) и оказывает неоценимую помощь в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Как известно, «язык хранит увлекательную повесть тысячелетних усилий человека познать и объяснить мир и себя в этом мире, он теснее всего связан с национальной культурой».

Включение в процесс изучения русского языка как иностранного материала русских народных сказок дает возможность лучше понять средства выражения изучаемого языка, характер мышления народа, его национальное своеобразие. Более того, в русских сказках можно найти образное выражение понятий общепринятого нормативного поведения. Использование русских народных сказок на занятиях по русскому языку позволяет построить учебный процесс, направленный на овладение не только грамматикой и лексикой, но и на постижение базовых элементов национальной культуры народа, что позволит учащимся выйти на уровень межкультурного диалога и ориентироваться в различных ситуациях общения.

«Фольклорный текст – это закодированное сообщение, понимание которого требует дополнительных знаний» [Кхеребиш: 4]. Русские народные сказки обладают богатым потенциалом не только фольклорной лексики, но и реалий русской жизни. Сказки наполнены лингвокультурологическими единицами, известными с детства каждому носителю языка, но представляющими огромную трудность для иностранных учащихся: *Баба Яга, Царевна Несмеяна, Колобок, шапка-невидимка, сапоги-скороходы, богатырский конь, избушка на курьих ножках* и другие. Как правило, в устной речи русский человек часто использует образные средства выражения, в том числе фольклорного содержания. Как писал известный переводчик К. Фиксман, иностранным языком можно овладеть, но – спотыкаешься о культуру [Фиксман: 2]. Отсюда следует, что одним из ведущих принципов в процессе обучения иностранному языку является принцип культуросообразности.

Сказка обладает широким фразеологическим потенциалом («Повернись ко мне передом, к лесу задом»; «не было у бабы хлопот, так купила поросю», «за тридцать земель в тридцатом царстве», «не разевай роток на чужой медок», «хрен редьки не слаще» и т.д.). В русских народных сказках отражена мудрость всего русского народа, выражается это великое наследие в афоризмах, пословицах и поговорках. «Пословица, – пишет исследователь фольклора В.П. Аникин, – не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и с мыслями множества людей – такое изречение могло существовать тысячелетие, переходя из века в век» [Аникин: 3].

Интересным методом подачи материала русских народных сказок представляется просмотр экранизированных анимационных фильмов, таких, как «Князь Владимир», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Ночь перед Рождеством» и т.д. В пособии И.П. Лысаковой широко освещается аспект образного восприятия кинофильмов и влияния их на качество запоминания новых единиц. «Обучение на базе образов – принципиально новый тип обучения, для которого характерно то, что информация передается в виде образов, а не в виде текста. Такое обучение помогает сконцентрировать внимание обучаемых на предмете изучения» [Лысакова: 237].

Важным для просмотра экранизированной русской сказки является предварительная работа с текстом как преподавателя, занимающегося подготовкой лингвокультурологического комментирования, так и учащихся, постигающих новую культуру, а этот процесс достаточно сложен. Русская сказка представляет собой концентрацию всего культурного богатства, создававшегося веками русским народом в образной и выразительной живой речи. Это проявляется и в лексических особенностях, и во фразеологическом богатстве, как было сказано выше, и в семантически насыщенных словах, и в звуковых, грамматических и синтаксических признаках. Лингвокультурологический анализ текстов русских народных сказок, направленный на раскрытие их потенциала, позволяет составить фрагмент языковой картины мира.

Таким образом, введение в процесс изучения русского языка иностранными учащимися экранизированных русских сказок является новым, эффективным методом обучения. Экранизированный материал представляет звуковое и зрительное сопровождение лексических единиц. Данный подход позволяет учащимся в большей степени понимать не только семантическую сторону слов и словосочетаний, правила и ситуативность их употребления, но и, что является также немаловажным, ознакомиться с реалиями русской культуры, русским фольклором, с загадочным и непредсказуемым русским характером.

Литература

- Аникин В.П.* Русская народная сказка. М., 1966.
Кхеребиш М. Лексикографическое описание русских народных сказок в учебных целях. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2007.
Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М., 1997.
Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учебное пособие. / Под ред. И.П. Лысаковой. М., 2004.
Carol E. Fixman. The foreign Language Needs of US-based Corporations. Occasional Papers (NFLC at the Johns Hopkins University). Washington, 1989.

Лингвокультурологическое комментирование русских устойчивых сравнений в учебном словаре для иностранцев

Михова Юлия Викторовна

Аспирантка Псковского педагогического университета им. С.М. Кирова, Псков, Россия

На современном этапе развития языкознания большой интерес представляет собой изучение языка не только как семиотической системы, но и во взаимосвязи с национальной культурой. Данный факт ознаменовал собой возникновение нового научного направления – лингвокультурологии, объектом изучения которой является язык как отражение культуры того или иного народа.

В сознании любой языковой общности складывается совокупность представлений об окружающем мире, что, в свою очередь, формирует так называемую языковую картину мира. Концептуализация действительности у различных народов может происходить по-разному, и, как результат, появляются национально-специфические особенности культуры, которые фиксируются в языке. Важным и значимым объектом лингвокультурологического исследования являются компаративные фразеологизмы или устойчивые сравнения (УС), так

как именно в них наиболее ярко отражается процесс развития национального языкового сознания.

В межкультурной коммуникации и при изучении иностранного языка подобным единицам должно уделяться особое внимание. Правильное использование их иностранцами показывает высокий уровень владения русским языком, но очень часто возникают трудности, связанные с проявлением не только межъязыковой, но и межкультурной интерференцией. В преодолении межъязыковой и межкультурной интерференции особую роль играют словари УС.

Национальное своеобразие сравнений проявляется, прежде всего, в том, какой образ был положен в их основу, какие ассоциации связаны с ним в том или ином языке, поскольку сравнения, воспроизводимые из поколения в поколение, отражают не только мировидение, но и миропонимание народа. Каждый народ, показывая и оценивая человека и явления его повседневной жизни, подмечает какие-то детали, не столь актуальные для представителей других народов. Таким образом, исследование образного стержня является одним из главных моментов изучения УС, особенно в сопоставительном аспекте. Большое внимание также должно уделяться лингвокультурологическому комментированию русских УС.

При сопоставлении русского и немецкого языков выделяются УС с полной и частичной эквивалентностью, функциональные эквиваленты (фразеологические аналоги), а также сравнения, не имеющие аналогов.

Полные эквиваленты в обеих лингвокультурах основаны на одном и том же образе, и поэтому их восприятие и толкование не вызывает сложностей, ср.: *сидеть как на иголках* = *wie auf Nadeln sitzen*. Значение фразеологизмов идентично - они описывают человека, в состоянии нервного, тревожного возбуждения, страха или нетерпеливого ожидания. Лингвокультурологическая интерпретация в данном случае не столь необходима.

О значении фразеологизма с частичной эквивалентностью можно догадаться по контексту, даже если в сравнении используется непривычный для носителя русского или немецкого языка образный стержень, ср.: русское УС *спать как сурок* соответствует немецкому *schlafen wie ein Dachs* (букв.: *спать как барсук*), оба фразеологизма имеют значение 'крепко спать'.

Значение же фразеологизма, не имеющего эквивалента, непонятно без интерпретации, ср.: русское УС *как матрёшка* не имеет в немецком языке аналогов, употребляется для обозначения безвкусно одетой девушки, женщины. Краткий лингвокультурологический комментарий к этому УС в словаре мог бы быть следующим: «*Matrjoschka ist nationale, aus Holz gemachte und bunt bemalte eiförmige russische Puppe, die gleiche Puppen kleinerer Größe innen enthält*».

Подбор эквивалента является сложной задачей для лексикографа. Не менее важно корректное лингвокультурологическое комментирование оборота. А для этого необходимо выявить механизм развития фразеологического значения, причину выбора определённого образного стержня, особенно если речь идёт о безэквивалентных УС. Фразеология является наиболее сложным аспектом при изучении языка, поэтому человек, освоивший этот пласт иноязычного лексикона, показывает не только хорошее владение языком, но и высокий уровень культурологической компетенции - знание культуры, обычаев, быта и мировоззрения носителей изучаемого языка.

Презентация синонимичных наречий в иноязычной аудитории

Степаныхева Екатерина Михайловна

Аспирантка Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Традиционно считается, что синонимичные слова способны заменять друг друга в предложении и высказывании. В процессе обучения иностранных учащихся русскому

языку нередко возникают вопросы о правилах функционирования синонимов в речи. Наше внимание привлекло некорректное употребление наречия *зачастую* в вопросе и ответе следующего диалогического единства:

(1) – **Вы зачастую³ ходите в театр?*

– **Да, достаточно зачастую¹, / несколько раз в ме¹сяц.*

Очевидно, высказывание было бы верным, если бы на месте *зачастую* говорящий употребил *часто*. В толковых словарях и словарях синонимов эти два слова даны в одном ряду, при этом *зачастую* имеет стилистическую помету «разг». Но, если *часто* и *зачастую* синонимичны, почему порой невозможно употребить их в одном контексте? Ошибки из примера (1) едва ли являются стилистическими. Кроме того, известны случаи, когда замена вполне корректна. Ср. (2а) и (2б):

(2а/2б) *Конкретные цели на пути к общему достижению зачастую/часто необъяснимы.*

Возникает закономерный вопрос о причинах возможности или невозможности подобных взаимозамен.

Для ответа на него необходим тщательный лингвистический анализ примеров употребления конкретных словоформ в речи. В первую очередь, нужно выявить смысловую структуру каждого наречия, выделив его лексико-семантические варианты (ЛСВ). Так, была обнаружена семантическая асимметрия названных лексем: *часто* имеет более широкое лексическое значение и представлено как минимум тремя ЛСВ, *зачастую* же – только одним.

Наречие *часто* включает следующие ЛСВ: темпоральный *часто₁* ‘повторяющийся через короткие промежутки времени’ (3); локативный *часто₂* ‘с небольшими промежутками, на небольшом расстоянии’ (4); квантитативный *часто₃* ‘во многих случаях’ (5):

(3) *Раньше мы очень часто ездили за границу.*

(4) *Деревья в саду посажены часто.*

(5) *Часто в маркировке импортных ремней проставляется только их длина.*

Лексема же *зачастую* представлена одним квантитативным ЛСВ ‘во многих случаях’ (6):

(6) *Туристическим компаниям, а зачастую и самим туристам, страховщики просто необходимы.*

Синонимичными, таким образом, являются не лексемы *часто* и *зачастую*, а лишь их квантитативные ЛСВ.

В самом начале работы с данными наречиями нужно научить иностранных учащихся различать три ЛСВ лексемы *часто* и лишь после этого знакомить их с грамматическими, коммуникативными и стилистическими особенностями синонимичных *часто₃* и *зачастую*.

Семантические свойства этих ЛСВ во многом сходны: они имеют одинаковые наборы синонимов и антонимов, оба являются показателями относительной оценки и выражают градуируемый признак. Однако квантитативные наречия обнаруживают и ряд отличий по некоторым параметрам: *часто₃* может сочетаться с наречиями-показателями степени проявления признака (*очень часто*), образовывать наречия-диминытивы (*частенько*), редуликаты (*часто-часто*), степени сравнения (*чаще, более часто, наиболее часто, чаще всего*). Синонимичное ему *зачастую* не сочетается с наречиями степени типа *очень, чрезвычайно*, не способно к словообразованию. Это следует учитывать при обучении иностранцев правильному употреблению данных слов в речи.

Коммуникативные свойства словоформ *часто₃* и *зачастую* имеют как сходные, так и различные черты. Для обоих наречий типичными являются слабые коммуникативные позиции фокуса темы и парентезы [Всеволодова, Панков 2008], однако если *зачастую* способно играть лишь две названные коммуникативные роли, то *часто₃* имеет неограниченный коммуникативный статус. Это также важно учитывать в практике

преподавания русского языка как иностранного. Например, позицию словоформы в составе утверждения об исходном пункте сообщения, отмеченную центром интонационной конструкции (фокус ремы), может занимать лишь *часто*₃:

(7) *Выпускники оказываются без юридической защиты (довольно) ча¹сто.*

Синтаксическое «поведение» синонимичных наречий *часто*₃ и *зачастую* практически идентично: они способны занимать одни и те же синтаксические позиции, одинаково сочетаются с видовременными формами и наклонениями глагола. Однако *часто*₃ и *зачастую* отличаются способностью к употреблению в отрицательных модификациях предложений: использование *зачастую* с отрицанием не отмечено, в то время как для *часто*₃ оно возможно (8). На данную особенность также необходимо обращать внимание иностранных учащихся:

(8) *В наших российских условиях, увы, нечасто «ставят» на того, на кого следовало бы.*

Стилистические характеристики рассматриваемых нами квантитативных наречий также различны: *часто*₃ стилистически нейтрально, *зачастую* же имеет некоторые ограничения. Авторами большинства толковых словарей и словарей синонимов *зачастую* признаётся разговорным наречием, синонимичным нейтральному *часто*. Однако анализ употребления *зачастую* показал, что в разговорной речи это наречие используется крайне редко. Многими современными носителями языка *зачастую* воспринимается как стилистически книжное либо как устаревшее слово.

Таким образом, для обучения иностранных учащихся правильному употреблению наречий *часто* и *зачастую* необходимо, в первую очередь, очертить семантические границы обеих лексем и научить различать три ЛСВ *часто*. Затем следует отдельно изучить функционирование темпорального и локативного ЛСВ, а квантитативное *часто*₃ рассмотреть одновременно с синонимичным ему *зачастую*, обратив внимание на сходства и различия их семантических, синтаксических, коммуникативных и стилистических свойств.

Используя данные функционально-коммуникативного анализа, мы планируем создать систему упражнений на употребление наречий *часто* и *зачастую*, предназначенную для иностранцев, изучающих русский язык.

Литература

Всеволодова М.В., Панков Ф.И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. *Статья первая*. Общие проблемы // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2008, № 6. С. 15-27.

Различные значения подчинительного союза «что» в русском языке и передача их на вьетнамский язык

Чан Тхань Тунг

Студент Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы, Москва, Россия

Изучение фактических материалов по синтаксису русского языка позволяет сделать вывод, что подчинительный союз ЧТО – наиболее употребительный, стилистически нейтральный, семантически неспециализированный союз. Он встречается почти во всех стилях и жанрах речи древнего и современного русского языка.

Синтаксические функции подчинительного союза ЧТО разнообразны. Этот союз употребляется для связи как частей сложноподчиненного, так и членов простого предложения. В сложноподчиненном предложении союз ЧТО может связывать с главным предложением придаточные изъяснительные, сравнительные, причинные, следственные, временные и др.

В практике обучения русскому языку как иностранному во Вьетнаме возникают некоторые вопросы, касающиеся различия между русским языком и родным языком учащихся, которые относятся к разным типам языков мира. Один из таких вопросов: учащиеся плохо знают разнообразные оттенки значения подчинительного союза ЧТО. Это

приводит к неправильному употреблению этого союза в речи, в целом, а также затрудняет его передачу, в частности, на вьетнамский язык.

При передаче подчинительного союза ЧТО на вьетнамский язык встречается немало трудностей, так как нет единой точки зрения на классификацию предложений во вьетнамском языке. Это приводит к отсутствию тождества между конструкциями с союзом ЧТО в русском языке и их переводами на вьетнамский язык. Союз ЧТО переводится на вьетнамский язык эквивалентными словами, характеризующими тип отношений частей в сложных предложениях, или не передается в некоторых случаях.

Наблюдение над конкретными значениями подчинительного союза ЧТО позволяет сделать следующие выводы:

ЧТО в изъяснительном значении встречается чаще, чем ЧТО в других значениях, являясь стилистически нейтральным. Изъяснительный союз ЧТО может сочетаться с огромным кругом опорных слов, указывая на принадлежность сообщения плану повествовательной речи. Изъяснительный ЧТО передается на вьетнамский язык словами LÀ (RĂNG), например:

И, когда ее спросили, где была она, она рассказала, ЧТО орел унес ее в горы и жил с нею там, как с женой. [М. Горький, Старуха Изергиль]

Ну, опять обнял ее, ввизу, ЧТО она не в себе... [М. Шолохов, Судьба человека]

Khi người ta hỏi bấy lâu nay cô ở đâu, cô liền thuật lại RĂNG đại bàng đã đem cô lên núi và ăn ở với cô như vợ chồng. [M. Gorki, Bà lão Idécghin, Phạm Mạnh Hùng dịch]

Nhưng rồi tôi lại ôm chàng lấy vợ tôi, thấy rõ LÀ nhà tôi chỉ như một cái xác không hồn. [M. Sôlôkhốp, Số phận con người, Nguyễn Duy Bình dịch]

Употребление подчинительного союза ЧТО в сравнительном значении связано с определенными стилями речи, такими, как разговорный и народно-поэтический. Сравнительный союз ЧТО часто употребляется для связи частей простого предложения, и во многих случаях может меняться союзом КАК. Он передается на вьетнамский язык словами NHƯ, CŨNG GIỐNG NHƯ, CHẴNG KHÁC NÀO и т. п., например:

Ну, брат, табак моченый, ЧТО конь леченый, никуда не годится. [М. Шолохов, Судьба человека]

Вору потакать – ВСЕ РАВНО, ЧТО воровать. [Пословица]

Thôi anh ạ, thuốc ướt CHẴNG KHÁC NÀO ngựa đau, không ra gì đâu. [M. Sôlôkhốp, Số phận con người, Nguyễn Duy Bình dịch]

Dung túng kẻ ăn cắp CŨNG LÀ kẻ ăn cắp. [Пословица]

Употребление союза ЧТО в причинном значении без соотносительных слов ограничено определенными стилистическими рамками: он чаще всего встречается в разговорной речи, в пословицах, былинах, песнях. Причинный ЧТО часто употребляется совместно со словами, обозначающими эмоциональные реакции и состояния. На вьетнамский язык он переведен словами VÌ, LÀ (RĂNG), например:

Я должен извиниться, ЧТО мешаю вам в ваших ученых занятиях. [И. Тургенев, Отцы и дети]

Tôi phải xin lỗi VÌ đã đến cản trở công việc nghiên cứu của cậu. [I. Tuốcghенхép, Đêm trước. Cha và con, Hà Ngọc dịch]

Следственный союз ЧТО вообще совпадает по смыслу с союзом *так что*, чаще употребляясь в фольклоре и разговорной речи. Следственный ЧТО передается на вьетнамский язык словами ĐẾN NỖI (KHIẾN), например:

Наконец, он засмеялся с непритворной веселостью, ЧТО и я, глядя на него, стал смеяться, сам не зная чему. [А. Пушкин, Избранные сочинения в двух томах]

Cuối cùng Pugátốp phá lên cười, tiếng cười vui vẻ một cách hồn nhiên ĐẾN NỖI tôi nhìn hắn rồi cũng phải bật cười theo, chẳng hiểu là cười cái gì. [A. Puskin, Tuyển tập văn xuôi, Thảo Nguyên dịch]

Конструкции с союзом ЧТО в значении времени редко встречаются в современном русском языке. По значению этот союз почти совпадает с союзом КАК ТОЛЬКО, во

многих случаях и указывает на повторяемость действия. На вьетнамский язык временный ЧТО переведен словами КНІ, ĐẾN LÚC и т. п., например:

Глядит таким смиренным – голова вся седая, ЧТО рот раскроет, то солжет или насплетничает. [И. Тургенев, Отцы и дети] *Trông thì có vẻ hiền lành, tóc cũng bạc hết cả rồi, thế mà HẸ cứ mở mồm ra là nói dối đặng điều. [I. Tuốcghenhép, Đêm trước. Cha và con, Hà Ngọc dịch]*

Итак, в русском языке подчинительные союзы характеризуются многозначностью и широтой, разнообразием выражаемых ими отношений. При этом союз ЧТО действительно является наиболее употребительным, стилистически нейтральным. При передаче оттенков значения этого союза на вьетнамский язык требуется сопоставление его конкретных значений с наиболее вероятными соответствующими эквивалентами во вьетнамском языке.

Литература

Русская грамматика. М., 1980.

Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М., 2000.

Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М., 1997.

Diệp Quang Ban. Ngữ pháp tiếng Việt. Hà Nội, 2004.

Hoàng Trọng Phiến. Ngữ pháp tiếng Việt – câu. Hà Nội, 1980.

Фонологическая вариативность заимствованных единиц в эмигрантском узусе во Франции

Яровая Татьяна Валерьевна

Соискатель, Таганрогский государственный педагогический институт, Таганрог, Россия

Актуальность данного исследования объясняется значимостью проблемы современного состояния системы русского языка у эмигрантов, проживающих на территории Франции. Специфика языковой ситуации такова, что значительное место в эмигрантском вокабуляре отводится корпусу заимствованных единиц франкоязычного происхождения, а лингвистическая культура русскоговорящих эмигрантов в целом характеризуется языковыми фактами, идущими вразрез с нормами метрополии. Следует отметить, что структурные трансформации фонетического, морфологического, семантического и синтаксического характера свойственны преимущественно представителям последней волны эмиграции.

Процесс ассимиляции иноязычных, в частности французских, инноваций в условиях билингвистического пространства характеризуется определенной быстротой. Известно, что иностранное слово, приобретая определенную константность, нормированность употребления, считается фонетически адаптированным в заимствующем языке. Фонетическое постоянство предполагает функциональное использование установленной звуковой формы. Даже при наличии нескольких фонетических возможностей языковой единицы должна существовать некоторая нормативная вариация, закрепленная в литературных произведениях различных жанров.

Одной из отличительных характеристик функционирования фонетической системы русскоязычных эмигрантов в билингвистических условиях необходимо назвать вариативность фонетических реализаций некоторых французских единиц. Безусловно, рассматриваемый языковой феномен затрагивает лимитированное количество галлицизмов.

Звуковая формула франкоязычных заимствований, в состав которых в языке-источнике входят буквы *e* или комбинаторный синтез букв *a* и *i*, может варьироваться. Вариантный ряд подобных лексических единиц представлен следующими фонетическими потенциями: [ɛ], [e], в редких случаях [ə].

Как правило, альтернативность произношения демонстрируют заимствования, свойственные тому срезу лексики эмигрантского узуса, фонематический состав которых более или менее приближен к комплексу звуковых возможностей русского языка.

Например, трансформационный путь французского суффикса –*teur* на русскоязычной почве весьма неоднозначен. Адаптационные механизмы эмигрантской лингвокультуры модифицируют иноязычную морфему, и в русскоязычной речи появляются вариации – *тер*, –*тор* и –*тёр*. Вариативность однотипного характера зачастую имеет тенденцию воссоздаваться при сходных ситуациях употребления.

Вариантные отношения типа «носовой/чистый гласный» характерны для значительного пласта лексических единиц эмигрантского узуса. Большой круг галлицизмов подвержен преобразованиям фонематического плана, в процессе которых в русском варианте происходит деназализация французских носовых гласных. Менее частотная разновидность эволюции данных вариантных отношений – сохранение специфики назализованного произношения слова, подобно его прототипу в языке-заимствователе.

К вариативным употреблениям относятся также такие явления, как грассирующее/неграссирующее произношение [р], твердость/мягкость звука [ш]. Следует заметить, что количество отклонений от использования произносительной модели в устной речи прямо пропорционально скорости речи говорящего. Впрочем, эта зависимость характерна не только для фонетического уровня языковой системы, но и для всех остальных уровней структуры языка.

Показательным признаком функционирования франкоязычных заимствованных слов в устной и письменной речи эмигрантов является вариативность ударности слога: фиксированное, окситональное / разноместное, свободное ударение. Вариантные схемы использования ударения в одних и тех же лексических единицах характеризуют акцентные отношения в эмигрантском языке как неустойчивые, непостоянные.

Какими бы разными ни были языковые реализации заимствований, рамки вариативных колебаний, по мнению Е.Э. Биржаковой, всегда предсказуемы: «характер модификаций материальной формы заимствованного слова предопределен возможностями дающей и принимающей системы, которые очерчивают пределы возможных колебаний и вариаций» [Биржакова, Войнова, Кутина: 178].

Взаимодействие языков инициирует преобразование фонетической структуры эмигрантского узуса, результатом которого нередко оказываются фонологические вариации заимствованных слов. Открытым остается вопрос, как в дальнейшем будет выражаться вариативность на фонетическом уровне, как именно поведет себя система в условиях франкоязычного мира, трансформации какого плана ей еще предстоит испытать, в чем проявится ее константность и, напротив, какие элементы структуры русского языка проявят наибольшую неустойчивость.

Литература

Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII в. Языковые контакты и заимствования. Л., 1972.