

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ОДЕССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени И. И. МЕЧНИКОВА
ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАНЦЕВ
В ВУЗАХ УКРАИНЫ**

Сборник научных статей

*Посвященный 45-летию кафедры языковой
и общегуманитарной подготовки иностранцев*

ОДЕССА
ОНУ
2016

УДК 811.161.1/.2:378.147-054.6(082)
ББК 81.41р30я43
С568

Рекомендовано до друку Науково-методичною радою
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
Протокол № 1 від 20.10.2016 р.

Редакційна колегія:

- О. В. Книш**, к. філол. н., доцент кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова;
І. В. Черновалюк, к. філол. н., доцент кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова.

Відповідальний редактор:

Н. Г. Арєф'єва, к. філол. н., доцент, в. о. завідувача кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова.

Науковий редактор:

Є. М. Степанов, д. філол. н., завідувач кафедри російської мови ОНУ імені І. І. Мечникова.

Відповідальний секретар:

Х. А. Корнєєва, к. філол. н., старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова.

С568 **Сучасні** проблеми методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України: Збірник наукових статей, присвячений 45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців / Колектив авторів. – Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016. – 160 с.

ISBN 978-617-689-200-7

У збірнику представлено дослідження із сучасних теоретичних і прикладних проблем методики викладання мов та навчання іноземців у ВНЗ України. Розглянуто широке коло питань в руслі таких наукових напрямів:

- традиції та інновації в практиці викладання мов;*
- лінгвокультурологічні аспекти викладання мов і проблеми міжкультурної комунікації;*
- актуальні проблеми навчання іноземців на етапі довузівської підготовки.*

Рекомендовано викладачам філологічних факультетів та усім, хто цікавиться проблемами філології.

УДК 811.161.1/.2:378.147-054.6(082)
ББК 81.41р30я43

ISBN 978-617-689-200-7

© Колектив авторів, 2016

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Ареф'єва Н. Г., Черновалюк І. В. До ювілею кафедри мовної та загально-гуманітарної підготовки іноземців 5

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Иванова Е. В. Развитие коммуникативных навыков с использованием мультимедийных технологий при изучении русского языка как иностранного на продвинутом этапе 16

Кныш Е. В. Нескучный синтаксис. К вопросу преподавания инофонам синтаксиса русского языка 22

Михайловская Г. А. Виды анализа художественного текста в обучении русскому языку 27

Степанов Е. Н., Курова Г. И., Барина Л. М. Принцип индивидуализации корректировочного обучения русскому языку как иностранному 36

Черновалюк И. В. Профессионально ориентированная программа РКИ для бакалавров сферы туризма 47

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ареф'єва Н. Г. Гастрономический код русско-украинской культуры в аспекте языковой подготовки иностранцев (на материале фразеологии) 56

Бондаренко И. В. К вопросу о закономерностях функционирования омонимов в антропонимической системе языка 65

Гороб'євська Т. І. Тексти історичних драм М. Л. Кропивницького як матеріал для вивчення іноземними студентами культури і традицій українського народу 73

Корнеева К. А. Концепты воды, зеркала и отражения в русском языковом сознании (на примере анализа стихотворения З. Гиппиус) 79

Лазаренко С. В. Формування лінгвокультурної компетенції під час роботи з газетним текстом на основному етапі навчання українській мові 86

<i>Мойсеєнко Н. Г., Сізова Л. В.</i> Особливості навчально-виховної стратегії формування соціолінгвістичної компетенції студентів гуманітарних спеціальностей у ході викладання іноземної мови у немовних ВНЗ.....	91
<i>Некрылова Е. Л.</i> Фразеология в обучении русскому языку как иностранному.....	98
<i>Садовська М. О.</i> Фразеологізми у викладанні української мови як іноземної.....	108
<i>Семенюк Л. М.</i> Лингвокультурологический аспект обучения иностранных студентов в вузах Украины.....	114
<i>Яковлева О. В.</i> Мифологема «русалка» в произведениях А. С. Пушкина: этнолингвистический аспект.....	120

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Івлєва С. М.</i> Інноваційні методичні підходи у викладанні дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів довузівського рівня підготовки	130
<i>Мазурок И. Л.</i> Экспрессивное значение универбатов с суффиксом –к (–а) (материалы для работы с иностранными студентами).....	136
<i>Шахина Ю. Г.</i> К вопросу об использовании компьютерных технологий с целью оптимизации самостоятельной работы студентов-иностранцев на подготовительном факультете	144

СТРАНИЧКА СТУДЕНТА	150
---------------------------------	-----

НАШИ АВТОРЫ	156
--------------------------	-----

**ДО ЮВІЛЕЮ КАФЕДРИ МОВНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОГУМАНІТАРНОЇ
ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ**

Н. Г. АРЕФ'ЄВА, І. В. ЧЕРНОВАЛЮК

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Аннотация: *В статье обобщается опыт работы кафедры, представлены результаты работы научно-педагогического коллектива за последний период, рассмотрены основные направления и перспективы развития кафедры.*

Ключевые слова: *кафедра языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев, методика преподавания украинского / русского языков как иностранных.*

Анотація: *В статті узагальнюється досвід роботи кафедри, представлено результати роботи науково-педагогічного колективу за останній період, розглянуто основні напрямки та перспективи розвитку кафедри.*

Ключові слова: *кафедра мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців, методика викладання української / російської мов як іноземних.*

Summary: *In this article the experience of the chair's work is generalized, the results of scientific and pedagogical staff for the last period are represented, the main directions and prospects of development of the chair are considered.*

Keywords: *chair of linguistic and general humanitarian training of foreigners, teaching methods of Russian and Ukrainian languages.*

Міжнародна діяльність Одеського національного університету імені І. І. Мечникова як одного з найстаріших класичних вузів України є одним із пріоритетних напрямів розвитку університету. У рамках багатопланової та

різноманітної міжнародної діяльності університету передбачені перспективні освітні проекти й освітні програми навчання іноземних громадян. Основу будь-якого навчально-наукового проекту, розробленого для іноземців, становить курс навчання мови, який допоможе студентові опанувати певну освітньо-кваліфікаційну програму університету. І в цьому плані роль і значущість мовної підготовки іноземних учнів є дуже великими, а у зв'язку з сучасними вимогами, що ставляться до рівня підготовки кваліфікованих іноземних фахівців, незмірно зростають.

Мовна підготовка іноземних громадян в ОНУ здійснюється на кафедрі мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців.

Кафедру було створено у 1971 році на базі секції російської мови як іноземної при філологічному факультеті Одеського державного університету імені І. І. Мечникова.

У різні часи керівниками кафедри були кандидат філологічних наук, доцент М. М. Сорокіна, кандидат філологічних наук, доцент В. П. Дроздовський, ст. викл. В. Г. Соломонов, кандидат філологічних наук, доцент М. Ф. Турутїна. Протягом тривалого часу, з 1988 по 2014 рік, кафедрою завідував кандидат філологічних наук, доцент А. Є. Ільяш, із плідною працею якого пов'язані сталі гуманістичні традиції, які й сьогодні продовжують та розвивають викладачі кафедри.

З 1971 року кафедра накопичила величезний практичний досвід, який ще належить узагальнити й систематизувати. Протягом минулих 45 років було закладено основні лінгводидактичні принципи, на які спираються фахівці кафедри у своїй педагогічній діяльності, традиції міжособистісних відносин і найважливіші духовні орієнтири, яких дотримуються і які розвивають члени кафедри.

Кафедра мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців сьогодні – це загальноуніверситетська кафедра ОНУ, складова частина Інституту міжнародної освіти й Управління міжнародного співробітництва та зовнішньоекономічної діяльності. Вона має необхідний потенціал та досвід для

впровадження якісної мовної підготовки іноземців у різних формах, орієнтованих на практичні результати навчання. Сьогодні кафедра є міцним фундаментом, на якому виростають сучасні досягнення філологічної думки в руслі антропоцентричної парадигми, інтернаціоналізації та гуманізації освітнього простору.

Кафедра забезпечує мовну підготовку за найрізноманітнішими напрямами та програмами, розробленими для іноземних учнів різних рівнів, етапів, профілів навчання на основі провідних загально- і лінгводидактичних принципів, освітніх стандартів, сучасних концепцій, методів, що враховують професійну спрямованість майбутніх фахівців. З метою вдосконалення навчального процесу викладачами кафедри розроблено програми навчання з української / російської мови для іноземних бакалаврів, магістрантів, аспірантів, стажистів, а також для іноземних слухачів, які навчаються на підготовчому відділенні.

Робота кафедри здійснюється в напрямку формування необхідного сучасного навчально-методичного забезпечення. За останній час на кафедрі підготовлено та видано цілу низку методичних посібників і рекомендацій, зокрема, практичний посібник з російської фразеології в аспекті навчання лінгвокраїнознавства, методичний посібник з російського синтаксису, методичні рекомендації з реферування наукового тексту для іноземних студентів старших курсів, магістрантів та аспірантів, програма кандидатського іспиту з російської мови для іноземних аспірантів тощо. Лише за останні три роки видано такі навчально-методичні праці:

1. Арефьева Н. Г. Русская фразеология: лингвострановедческий аспект: практическое пособие / Н. Г. Арефьева. – Одесса : Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. – 188 с.

2. Арефьева Н. Г. Русская фразеология: методические указания для выполнения контрольных работ / Н. Г. Арефьева. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. – 36 с.

3. Арефьева Н. Г. Собеседование по русскому языку: образовательно-квалификационный уровень «специалист / магистр»: методические рекомендации для иностранцев, поступающих в Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова / Н. Г. Арефьева. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2016. – 30 с.

4. Башкирова Н. П., Мазурок И. Л. Тексты для аудирования: методическое пособие: в 2 ч. / Н. П. Башкирова, И. Л. Мазурок. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014.

5. Башкирова Н. П., Шахина Ю. Г. Русский язык. Сборник заданий для текущих и итоговых контролей. Филологический профиль. Методическое пособие для студентов-иностранцев подготовительного отделения / Н. П. Башкирова, Ю. Г. Шахина. – Одесса: ОНУ, 2014. – 102 с.

6. Башкирова Н. П., Шахина Ю. Г. Русский язык. Сборник заданий для текущих и итоговых контролей. Нефилологический профиль. Методическое пособие для студентов-иностранцев подготовительного отделения / Н. П. Башкирова, Ю. Г. Шахина. – Одесса: ОНУ, 2014. – 86 с.

7. Быкова Е. А., Афанасьева М. Н., Мазурок И. Л. Учебные экскурсии. Методические рекомендации для подготовки иностранных студентов подготовительного отделения к учебным экскурсиям / Е. А. Быкова, М. Н. Афанасьева, И. Л. Мазурок. – Одесса: ОНУ, 2016. – 68 с.

8. Мазурок И. Л. Великие экономисты. Тексты для чтения: методические рекомендации для слушателей подготовительного отделения и студентов 1-ых курсов экономических специальностей / И. Л. Мазурок. – Одесса: ОНУ, 2016. – 53 с.

9. Кныш Е. В. Изучаем синтаксис: методическое пособие / Е. В. Кныш. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2014. – 82 с.

10. Черновалюк И. В. Программа кандидатского экзамена: Методические указания по русскому языку для иностранных аспирантов / И. В. Черновалюк. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2013. – 42 с.

11. Черновалюк І. В. Собеседование по русскому языку: образовательно-квалификационный уровень «бакалавр»: Методические рекомендации для иностранцев, поступающих в Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова / И. В. Черновалюк. – Одесса: Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, 2016. – 50 с.

Системно організована і посилена навчально-методична робота у плані підготовки необхідного методичного забезпечення та проведення державного іспиту з російської мови для іноземних бакалаврів, який є завершальним етапом навчання і традиційно проходить в кінці сьомого семестру. З метою підготовки до екзаменаційних випробувань розроблено програму державного іспиту з української / російської мови, вимоги до рівня підготовки іноземних бакалаврів, методичні матеріали, екзаменаційні завдання, критерії оцінювання відповідей тощо.

Сучасною концепцією вищої освіти в Україні передбачено обов'язкове проведення вступної співбесіди для абітурієнтів, у тому числі й іноземців. Для іноземних абітурієнтів вступна співбесіда проводиться за обраною ними спеціальністю в рамках освітньо-кваліфікаційної програми та іноземної мови навчання. Співбесіда з української / російської мови для іноземних абітурієнтів проводиться з метою визначення базової мовної підготовки, яка є необхідною для успішного опанування освітньо-кваліфікаційних програм, а також подальшої навчально-професійної діяльності. З метою методичного забезпечення підготовлено програми вступної співбесіди з української / російської мови для іноземних бакалаврів, спеціалістів, магістрантів і аспірантів, розроблено вимоги до рівня мовного володіння, тематика та ситуації спілкування, критерії оцінювання відповідей іноземних абітурієнтів, завдання для самостійної роботи, необхідний мовний і текстовий матеріал. Для проведення вступної співбесіди з російської мови для іноземців, які планують навчатися в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова за освітньо-кваліфікаційними програмами підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів, підготовлено та видано методичні рекомендації.

Крім того, в рамках удосконалення мовного навчання передбачено поглиблене вивчення різних аспектів мови з урахуванням комунікативних потреб іноземця, що викликає необхідність розробки цілого ряду спецкурсів відповідно до програм навчання. Так, за останній період були розроблені програми з 13 спецкурсів, більша частина яких активно впроваджується у навчальний процес, оскільки вони апробовані в аудиторії, а їхня ефективність є доведеною на практиці. Спецкурси дають можливість студентам, магістрантам, аспірантам та стажерам здобути більш глибокі знання в галузі практичної лінгвістики, стилістики та літератури. За останній період на кафедрі розроблено навчальні програми з наступних спецкурсів: «Вивчаємо синтаксис», «Естетика художнього тексту», «Дитяча література : лінгвостилістичний аналіз тексту, адресованого дітям» для стажистів-філологів (автор-розробник доц. О. В. Книш), спецкурс із практики перекладу для магістрів нефілологічного профілю, спецкурс «Російська фразеологія» для стажистів-філологів, магістрантів та аспірантів гуманітарного профілю (автор-розробник доц. Н. Г. Ареф'єва); «Теорія та практика наукового мовлення» для аспірантів, магістрів і студентів старших курсів нефілологічного профілю, «Методика викладання російської мови як іноземної» для іноземних студентів старших курсів, магістрантів, аспірантів і стажистів (автор-розробник доц. І. В. Черновалюк), «Поезія російського символізму» для стажистів-філологів, (автор-розробник ст. викл., к. філол. н. Х. А. Корнеєва); «Практикум з російської мови ділового спілкування (з коментарями англійською мовою)» для студентів, магістрантів і стажистів економічного профілю; «Фонетика російської мови : корективний курс (з використанням матеріалів різних мов)» для студентів, магістрантів і стажистів (автор-розробник ст. викл. Л. В. Сізова); «Світ навколо нас» для іноземних стажистів і студентів молодших курсів нефілологічних спеціальностей; «Я – дипломат» для іноземних студентів молодших курсів спеціальності «Міжнародні відносини», «Одеса та одесити» для іноземних студентів і стажистів (автор-розробник ст. викл. І. Л. Мазурок).

Пріоритетними напрямками наукової діяльності кафедри є дослідження актуальних проблем теорії та методики викладання української / російської мов як іноземних, визначення структури, змісту й організації процесу навчання іноземних громадян, теоретичне обґрунтування та практичне впровадження новітніх технологій навчання.

Наукова тема кафедри «Удосконалення прийомів та способів навчання іноземців українській (російській) мові в професійних цілях», яка була затверджена у 2012 році, передбачає планову й системно організовану науково-дослідну роботу протягом п'ятирічного терміну. Наукове дослідження здійснюється в плані розробки теоретичних положень та їхньої практичної реалізації, а також впровадження у навчальний процес наукових і методичних досягнень. Результати наукових досліджень регулярно оприлюднюються на міжнародних та вітчизняних науково-практичних конференціях і семінарах, у публікаціях в наукових спеціалізованих виданнях, методичних розробках тощо.

Мета науково-дослідної роботи – удосконалити прийоми та способи навчання іноземців українській і російській мовам у професійних цілях. Стратегічною задачею цієї роботи є дослідження шляхів удосконалення рівня володіння іноземними студентами, стажерами, магістрантами й аспірантами українською / російською мовами та «формування гармонійної вторинної мовної особистості» [1, с. 140]. У межах цієї проблеми постають такі завдання, як удосконалення мовної підготовки, розвиток вмінь та навичок роботи з науковою літературою, а також вмінь та навичок вести професійно спрямовану бесіду українською (російською) мовою, формування не тільки лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної, загальноосвітньої, але й професійно орієнтованої компетенції іноземців; відбір та опрацювання матеріалу, коли з'являється можливість творчого використання вивченої лексики та граматики при вирішенні нових комунікативних завдань у сфері професійно орієнтованого спілкування. Розроблені підсумкові матеріали є одночасно науковими, методичними, довідковими та навчально-методичними

матеріалами / посібниками для іноземців, що вивчають українську (російську) мову, та викладачів.

Кафедра, продовжуючи традиції всебічного науково-методичного опису прийомів і способів навчання іноземців російської (української) мови, розглядає наступні пріоритетні дослідні напрями: опрацювання прикладних, у тому числі пошукових досліджень в галузі української / російської мов як іноземних і методики їх викладання; скорочення шляхів впровадження результатів наукового пошуку в практику викладання.

У межах наукової концепції дослідження в основу покладено інтегративний культурологічний комунікативно-діяльнісний підхід, оскільки, за влучним виразом провідних філологів-методистів, відмінною рисою сучасної методики викладання іноземних мов є, з одного боку, прагнення максимально наблизити умови навчального процесу до умов природньої комунікації [2, с. 34], а з другого боку, «на сучасному етапі розвитку методики спостерігається інтеграція різноманітних методів навчання, при підвищеній зацікавленості викладачів та методистів до навчання мовленнєвому спілкуванню в процесі діалогу культур та використання для досягнення цієї мети найновітніших інформаційних та телекомунікаційних технологій» [3, с. 116].

Вивчення проблем навчання професійно орієнтованого мовлення досліджується комплексно на основі продуктивних явищ у практичній граматиці, лексиці, фонетиці, ідіоматиці, лексикографії. Розробка вищеназваних дослідних напрямів передбачає кооперацію наукових зусиль, опору на практичний досвід викладачів і авторські праці. Так, методично обґрунтовано та розроблено комплекс вправ із навчання іноземних студентів науковому стилю мовлення на матеріалі аутентичних і адаптованих професійно орієнтованих текстів. Запропоновано тексти наукового стилю та завдання, що задовольняють комунікативні та пізнавальні потреби, сприяючи розвитку усної та писемної мовної діяльності у сфері наукового спілкування.

Зараз колектив кафедри плідно працює над четвертим етапом наукового дослідження «Вивчення загальних питань методики навчання лексикології та фразеології на факультативних заняттях». Отримані наукові результати відповідають сучасній науково-методичній концепції мовної освіти, яка полягає у докорінній зміні наукової, методичної та методологічної парадигми, а саме в тому, що вивчення мови є засобом здобуття професійної освіти й розвитку особистості, яка здатна вести діалог культур [1]. Отже, удосконалені прийоми та способи навчання української та російської мов сприяють не лише підготовці висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, а й вихованню високорозвиненої особистості з цілком сформованими навичками міжкультурної комунікації. В руслі сучасних лінгвокультурологічних та етнолінгвістичних досягнень на кафедрі активно розроблюється двомовний російсько-український культурологічний словник фразеологізмів для іноземної аудиторії, який гармонійно доповнить курс «Лінгвокраїнознавство» як невід'ємну складову навчального процесу.

Тільки за останній рік за результатами дослідження опубліковано 14 наукових статей, зокрема «Реалізація принципів лінгвокраїнознавства в практиці викладання російської мови як іноземної», «Особливості навчання спеціальній лексиці студентів-іноземців за спеціальністю 'Комп'ютерні системи та мережі'», «Навчально-мовленнєва ситуація в практиці викладання РЯІ», «Засоби інтенсифікації вивчення російської мови студентами-іноземцями економічних спеціальностей за допомогою текстів професійного спрямування», «Вивчення іноземними студентами українських драматичних творів та пісень», «Українсько-російські культурні кореляції в проекті створення культурологічного словника фразеологізмів для іноземної аудиторії», «Деякі аспекти вивчення російської мови іноземними бакалаврами, що навчаються за спеціальністю 'Туризм'» тощо. Кінцеві результати наукового дослідження призначені для роботи безпосередньо як у навчальній аудиторії, так і для самостійної підготовки до складання заліків, державних іспитів і сертифікаційних тестів.

З метою підвищення професійного рівня викладачі проходять планове підвищення кваліфікації (стажування) на провідних кафедрах мовної підготовки і навчання іноземців, беруть участь у роботі постійно діючих методичних та науково-теоретичних семінарах, у тому числі в форматі дистанційного навчання та підвищення кваліфікації, в обговоренні наукових і методичних питань, що розглядаються на засіданнях навчально-методичної комісії ІМО.

Важливим напрямом діяльності кафедри є виховна робота з іноземцями. Ознайомчі екскурсії по Одесі, відвідування театрів, музеїв і виставок складають значний шар, на якому будується фундамент плідної співпраці викладача та студента.

Сьогодні кафедра має потужний науковий і педагогічний потенціал. Викладачі активно працюють над дисертаційними дослідженнями на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора філологічних наук.

Особлива увага приділяється розробці універсальних навчальних і методичних посібників для забезпечення навчального процесу в руслі чотирьохступеневої освітньої парадигми: підготовче відділення, бакалавріат, спеціалітет / магістратура, аспірантура.

Таким чином, кажучи про реальні досягнення кафедри, слід сказати про колосальний обсяг наукової, методичної, виховної та організаційної роботи, що виконується на кафедрі за останній час та є безперечним показником потужного потенціалу і поступального професійного розвитку. Насправді головним досягненням і найвищою цінністю є, звичайно ж, педагогічний колектив. Сьогодні на кафедрі працюють творчі, захоплені, працездатні, самовіддані, цілеспрямовані викладачі, зацікавлені у результатах своєї роботи. У зв'язку з Ювілеєм – 45-річчям кафедри – від щирого серця бажаємо колегам не зупинятися на досягнутому, долати труднощі та впевнено рухатися вперед.

Успіхів вам і натхнення, дорогі колеги!

Список використаної літератури

1. Дубічинський В. В. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська, Н. І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Харків : Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19 – С. 136-146.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / Под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз, 1990. – 231 с.
3. Щукин А. Н. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) / А. Н. Щукин // Чуждоезиково обучение : научно-методическо списание. – Година XL. – София, 2013. – Книжка 4. – С. 107-118.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147:811.161.1

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Е. В. ИВАНОВА

Одесский национальный политехнический университет, Одесса

Аннотация: *Мультимедийные технологии интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы и обеспечивают среду формирования и проявления ключевых информационных и коммуникативных компетенций. В статье рассмотрены некоторые проблемы развития коммуникативных навыков у иностранных студентов с использованием мультимедийных технологий при обучении русскому языку как иностранному, а также методологии создания и применения обучающих мультимедийных программ.*

Ключевые слова: *коммуникация, мультимедийные технологии, модель обучения, Интернет, оптимизация.*

Анотація: *Мультимедійні технології інтегрують в собі потужні розподілені освітні ресурси і забезпечують середу формування та прояви ключових інформаційних і комунікативних компетенцій. У статті розглянуті деякі проблеми розвитку комунікативних навичок у іноземних студентів з використанням мультимедійних технологій під час навчання російської мови як*

іноземної, а також методології створення і застосування навчальних мультимедійних програм.

Ключові слова: комунікація, мультимедійні технології, модель навчання, Інтернет, оптимізація.

Summary: *Multimedia technology integrates a powerful distributed educational resources, and provide an environment of formation and display of key information and communication competencies. The article discusses some problems of development of communication skills of foreign students to the use of multimedia technology in teaching Russian as a foreign language, as well as the methodology of development and application of multimedia training programs.*

Keywords: *communication, multimedia technology, teaching model, the Internet, optimization.*

Быстрый подъём и развитие информационных технологий предлагает новые современные модели обучения. Использование мультимедиа при обучении навыкам коммуникации имеет свои уникальные преимущества. Принято считать, что использование современных технологий способствует построению модели личностно-ориентированного подхода, делает учебный процесс «живым», в полной мере позволяет использовать активность, инициативу студентов, повышает эффективность обучения, создаёт увлекательную среду, обогащает содержание преподавания, даёт дополнительную информацию, позволяет модернизировать концепцию авторитарного преподавания, трансформируя её в концепцию сотрудничества и доверия, привлекает и возбуждает интерес к обучению у студентов. Кроме того, применение мультимедиа и интернет-технологий в обучении русскому языку как иностранному позволяет обеспечить доступ к неограниченному количеству информации различных видов и полей, помогает создать аутентичную среду обучения, обогатить и интегрировать содержание преподавания. Визуализация многомерной информации расширяет сферу применения знаний [1, с. 19],

позволяет перейти от перцептивного восприятия к решению чётко сформулированных задач, создаёт ощущение реальности. Использование мультимедийного автоматизированного интерфейса даёт обучающую платформу без ограничений места и времени [2, с. 145]. В результате использование современных технологий играет очень важную роль в обучении.

Мультимедийные технологии направлены на интеграцию преподавания и обучения, что повышает мотивацию к обучению у студентов. Яркий визуальный ряд учебного курса, например, «Моя будущая профессия», «Экологические проблемы нашей планеты», «Культура моей страны», «Технологии будущего» позволяет превратить обучение навыкам общения в социальную практику. Создание культуроведческих презентаций позволяет передать национальный колорит. Использование мультимедиа звука даёт возможность получить естественный языковой материал и способствовать активному участию в дискуссии, материализует индивидуализированный подход. Использование компьютерных программ в создании контекста создает хорошую платформу для обмена между преподавателями и студентами, обеспечивает языковую среду, совершенствует традиционную модель обучения.

Однако активное использование мультимедийных технологий, современных моделей обучения приводит к необходимости тщательного анализа современных подходов к обучению, к их проблемам и поиску альтернативных решений. Некоторые проблемы, связанные с применением мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного, не могут быть проигнорированы:

– неподготовленность преподавателей к свободному использованию мультимедиа вследствие низкой мультимедиа-грамотности (нет навыка осуществления обоснованного выбора мультимедиа-средств для реализации педагогических целей, нет знаний возможностей и современных тенденций развития мультимедиа, нет необходимых навыков владения

инструментальными средствами разработки мультимедиа учебного назначения);

– пренебрежительное отношение к роли преподавателя в качестве эксперта по оценке знаний, посредника, инструктора и консультанта (стоя позади компьютера, преподаватель часто не в состоянии принять надлежащую интерактивную обратную связь со студентом. Компьютерная программа игнорирует акцент, не может развивать способность студента обнаруживать и решать проблемы, не может отслеживать пути решения, следить за исследованием и анализом поставленной задачи);

– не всегда принимается во внимание то, что применение мультимедийных технологий заключается в решении определённого круга проблем, делает контент обучения проще, решая чётко поставленные задачи обучения.

Технологии мультимедиа применяются в преподавании русского языка как иностранного в течение довольно длительного времени, однако многие проблемы, касающиеся использования утилитов, до сих пор существуют. Используемые программы, созданные мультимедиа-центрами, часто не соответствуют особенностям той или другой языковой группы, уровню их подготовки, специализации, не учитывают коммуникативные или социально-познавательные аспекты обучения и т. д. Многие преподаватели сами не создают обучающий курс для определённой аудитории, не учитывают индивидуальные особенности своей группы, а используют готовый программный продукт, модель которого не позволяет оптимально реализовать образовательный и развивающий ресурс учебной программы и требует более узкой направленности. Например, может быть представлен материал страноведческого характера, который касается только определённой области и в другом регионе не будет актуальным и т. д. Слишком большой объём информации, введенный в один учебный курс, вызывает трудности идентификации важных ключевых моментов у иностранных студентов, быстрая смена страниц слайдов не оставляет достаточно времени, чтобы делать заметки,

не говоря уже о способности понимания представленных учебно-методических материалов. Кроме того, чрезмерное использование фотографий, аудио, визуальных эффектов анимации и изображений может легко отвлечь студентов от решения задач представленного учебного курса. Необходимо учитывать постоянное обновление информации, следовательно, любой учебный курс на практике должен обогащаться, дополняться и корректироваться.

Следовательно, без определенной и четкой цели обучения, плана необходимого использования потенциала компьютера и Интернета студенты могут легко потеряться в океане информации. Это приведёт к затрате времени, снизит эффективность обучения и уменьшит энтузиазм обучения в долгосрочной перспективе.

Постепенная трансформация преподавания русского языка как иностранного от традиционной к мульти-медиаобразовательной модели должна придерживаться определённых принципов: преподавателям необходимы знания по моделированию компьютерных программ (создание простого понятного интерфейса, понимание структурной организации учебного материала, соответствие поставленным педагогическим целям); распределение учебного материала на известные ступени и небольшие законченные части; перспективное ознакомление с материалом, который будет изучаться далее; распределение материала так, чтобы на следующем этапе присутствовало обязательное повторение пройденного [3]. Учебные стратегии, сформированные в обучающе-ориентированную модель, должны быть своевременно скорректированы, адаптированы, отвечая при этом современным требованиям. Концепция улучшения методов обучения, усиление оперативных возможностей мультимедиа, модификация учебного программного материала, развитие новых стратегий в обучении, автономное понимание использования мультимедийных технологий, интернет-платформ, устранение неблагоприятных психологических факторов, влияющих на восприятие информации, объединение контроля и управления процессом обучения с

использованием мультимедийных технологий гарантирует эффективный результат.

Кроме того, необходимо активно использовать преимущества интеграции традиционного обучения и обучения с использованием интернет-технологий. Педагогическая организация мультимедийных презентаций является приоритетной (начиная с проектирования презентаций и заканчивая её использованием) [4], концептуальность педагогических положений реализуется путём повышения интенсивности интерактивного общения между преподавателем и студентом. Эффективность мультимедийных презентаций зависит от качества используемых материалов (учебных курсов, электронных материалов, собственных разработок) и мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Список использованной литературы и источников

1. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Учебное пособие для студентов / О. В. Шлыкова. – МГУКИ – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2004. – 416 с.
2. Шлыкова О. В. Культурный феномен мультимедиа и его возможности для учебного курса в гуманитарном вузе // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – М., 2003. – С. 144-152.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности использования ИКТ как орудия образовательной деятельности. / А. А. Вербицкий – Режим доступа: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm>
4. Возможности применения информационных и коммуникационных технологий в открытом образовании. – [Интернет-ресурс]: <http://www.ido.rudn.ru/Open/ikt/3.htm>

НЕСКУЧНЫЙ СИНТАКСИС. К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОФОНАМ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Е. В. КНЫШ

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: *Статья описывает алгоритм преподавания теоретического курса русского синтаксиса инофонам, предполагающий смещение коммуникативных акцентов на иллюстративный материал из классической литературы. Такой подход позволяет решать комплекс научно-методических проблем и служит мотивационным фактором для иностранных учащихся.*

Ключевые слова: *синтаксис, инофоны, компетенция, коммуникация, предложение, мотивация.*

Анотація: *Стаття присвячена викладанню теоретичного курсу синтаксису російської мови іноземцям з опорою на приклади з класичної літератури. Такий метод надає можливість вирішувати комплекс науково-методичних проблем та служить мотиваційним фактором для студентів.*

Ключові слова: *синтаксис, іноземці, компетенція, комунікація, речення, мотивація.*

Summary: *This article describes the algorithm of teaching Russian syntax foreign students involving displacement of communicative emphasis on illustrations from classical literature. This approach allows to solve complex scientific and methodological issues and serves as a motivational factor for foreign students.*

Keywords: *syntax, foreign students, competence, communication, sentence, motivation.*

Профессиональное изучение иностранного языка предполагает, что на определённом этапе обучения возникает необходимость в систематизации усвоенного учащимися языкового материала, в его теоретическом осмыслении для формирования подлинно лингвистической компетенции специалистов-инофонов.

Мы вполне разделяем мнение профессора М. В. Всеволодовой о том, что «лингвистика – наука гуманитарная, но точная: язык не может быть беспорядочным скоплением единиц и множеств, иначе он не был бы столь совершенен» [1, с. 76].

Работая с иностранцами, которые выбрали русский язык своей специальностью, мы, безусловно, хотели бы продемонстрировать им это совершенство.

В нашей статье речь пойдёт о синтаксисе, который во многоуровневой иерархической системе языка занимает верхний ярус. При изучении языка его аспекты выделяют для глубины анализа. В реальной коммуникации они тесно связаны, переплетены друг с другом. Вспомним известное высказывание Л. В. Щербы: «В языке вообще, а тем более в литературном языке, являющемся сложной системой, все настолько связано, что ничего нельзя затронуть, не приведя в движение целого ряда других колесиков» [2, с. 127]. На этом тезисе основываются и лингвистические изыскания последнего времени [3; 4].

Вероятно, каждый, кто решил изучать иностранный язык, хочет научиться на этом языке общаться. Общение – это не только заученные этикетные фразы, не только привычные учебные диалоги. Общение – процесс творческий: необходимо найти верные слова и составить из них правильную и уместную в данной ситуации фразу в соответствующем стилистическом регистре.

Кроме того, нужно понять услышанное, прочитанное, нужно адекватно ответить на частное или деловое письмо с соблюдением правил речевого этикета. Вот почему для успешной коммуникации на иностранном языке необходимо знание синтаксических норм. Именно синтаксис – это тот уровень

языковой системы, на котором формируются правила построения высказывания.

Системное описание синтаксиса является «одной из наиболее актуальных проблем русской грамматической науки» [5, с. 111].

При различии подходов к описанию синтаксической системы преподавание синтаксиса русского языка инофонам исходит из базовых понятий об основных его единицах, особое место среди которых отводится предложению. «На современном этапе развития грамматики системное описание моделей русского предложения не может не учитывать ... единства формы, значения и функции предложения, парадигматических возможностей модели предложения, степени её текстовой обусловленности» [5, с. 108].

Задача курса синтаксиса для иностранцев заключается в том, чтобы систематизировать полученные ими знания этого раздела русской грамматики, показать логическую взаимосвязь уровней языка, стройность русской синтаксической системы, её неограниченные возможности при построении высказывания в разных коммуникативных ситуациях и выборе стилистических регистров.

Как же подвигнуть учащихся на заинтересованное изучение русского синтаксиса, какие найти для этого мотивационные ориентиры?

В работах по психологии, в сферу интересов которой включены и вопросы мотивации, описана так называемая «модель Рубикона», которую разработал Хекхаузен Хайнц («Мотивация и деятельность») [6, с. 326]. Речь идёт о моменте смены алгоритма, когда среди возможных моделей действия выбирается одна единственно значимая, которая и определяет способ движения к поставленной цели, а остальные перестают существовать.

Выбор нужного алгоритма при изучении иностранного языка, особенно его теоретической базы, требует убедительных мотивационных аргументов, которые не могут быть неизменными в случае изменения параметров учебной ситуации. Каждая группа иностранных студентов, стажёров или специалистов не похожа на другую не только содержанием национальных вузовских

программ и уровнем подготовки, но и эстетическими пристрастиями. И каждому предстоит перейти свой психологический Рубикон, чтобы поверить в возможность изучить такой «трудный», по стереотипному представлению многих иностранцев, русский язык.

Изучение синтаксиса не мыслится без примеров. Не теоретические выкладки, а именно конкретные высказывания-примеры служат мнемоническими ориентирами при постижении синтаксической науки. Смеем утверждать, что продуманные примеры, подобранные с учётом конкретного контингента, могут служить и ориентирами мотивационными.

Общеизвестен интерес иностранцев к русской литературе, которую они читают преимущественно в переводе. Самооценка иностранных учащихся значительно повысится, когда они поймут, что им по силам читать русских писателей в оригинале.

Идея заключается в особой роли литературного материала, который должен быть подобран таким образом, чтобы примеры раскрывали изучаемые студентами синтаксические единицы, явления, конструкции и в то же время были коммуникативно значимыми для иностранцев.

Каждый, кто изучал иностранный язык, знает, как непросто понять на этом языке поэтический текст. При этом в социокультурном контексте умение уловить литературную аллюзию, подхватить стихотворную цитату, тем более понять ироническое или шутовское высказывание свидетельствует об овладении «иноязычной культурой» (термин Е. И. Пассова) и помогает наладить межличностные связи, чувствовать себя свободно в стране изучаемого языка.

Простое предложение и его многоаспектная классификация, различие структур двусоставных и односоставных предложений, осложнённые конструкции, типы сложных предложений и т. д. – все эти теоретические разделы могут сопровождаться интересными и полезными для иностранных учащихся примерами. Накопление материала происходит постепенно, объём его расширяется от отдельных высказываний до связных текстов, в том числе и поэтических, которые можно перечитывать. Такой иллюстративный материал

не только запоминается, но и позволяет отрабатывать приёмы декламации, которые необходимы филологу.

Знание синтаксической теории позволяет постичь правила русской пунктуации, определив, к примеру, или вводные конструкции, или предикативные части сложного предложения. Умение объяснить постановку знаков препинания, грамотно их расставить и прочесть текст в соответствии с ними тоже мотивирует студентов, формируя профессиональную компетенцию.

Так, анализируя пример из М. Цветаевой, иностранцы пробираются к смыслу через понимание его синтаксических особенностей и особой цветаевской пунктуации:

Солнце – одно, а шагает по всем городам.

Солнце – моё. Я его никому не отдам.

<...>

В вечную ночь пропадет, – погонюсь по следам...

Солнце моё! Я тебя никому не отдам!

«У подлинной прозы всегда есть свой ритм. Прежде всего, ритм прозы требует такой расстановки слов, чтобы фраза воспринималась читателем без напряжения, вся сразу», – писал К. Паустовский. Писатель говорил о чувстве языка, которое отличает настоящего мастера. «Самым высоким, покоряющим явлением в литературе» он считал слияние поэзии и прозы, т. е. «прозу, наполненную сущностью поэзии, её животворными соками, прозрачайшим воздухом, её пленительной властью».

Синтаксические знания помогут иностранным русистам в формировании способности почувствовать язык.

Синтаксис расширяет их горизонты, потому что соединяется со стилистикой и эстетикой. И осознание этих новых открывающихся горизонтов – ещё один мотивационный ориентир для иностранных специалистов.

Список использованной литературы

1. Всеволодова М. В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка / М. В. Всеволодова // Вопросы языкознания. – 2009. – № 3. – С. 76-100.
2. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык / Л. В. Щерба // Избр. работы по русскому языку. – М., 1957. – 188 с.
3. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. / Л. Г. Бабенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
4. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В. Е. Чернявская. – М.: Ленанд, 2014. – 248 с.
5. Онипенко Н. К. Теория коммуникативной грамматики и проблема системного описания русского синтаксиса / Н. К. Онипенко // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – С. 107-121.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

УДК 371.3:811.161.1:81'42

ВИДЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Г. А. МИХАЙЛОВСКАЯ

Херсонский государственный университет, Херсон

Аннотация: В статье описываются в учебных целях основные виды анализа художественного текста. Организация работы по анализу текста рассматривается в контексте коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русского языка.

Под этим углом зрения раскрывается содержательная сторона отдельных видов анализа.

Ключевые слова: текст, анализ текста, виды анализа текста, формы работы с текстом.

Анотація: У статті описуються з навчальною метою основні види аналізу художнього тексту. Організація роботи з аналізу тексту розглядається в контексті комунікативно-діяльнісного підходу до навчання російської мови.

З цього погляду розкрито змістовий бік окремих видів аналізу.

Ключові слова: текст, аналіз тексту, види аналізу тексту, форми роботи з текстом.

Summary: The given article describes the main types of analysis of a literary text for the educational purposes. Organization of work on the text analysis is considered in the context of communicative and active approach to the Russian language learning.

From this perspective it is revealed the content side of certain types of analysis.

Keywords: text, text analysis, text analysis types, forms of work on the text.

Отличительной особенностью современного подхода к обучению русскому языку стало широкое использование текста как языковой, коммуникативной и дидактической единицы.

Текст дает учителю-словеснику уникальную возможность для создания в процессе обучения речевой среды с высоким развивающим потенциалом.

В лингвистике накоплен богатый опыт толкования текста (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, Л. В. Щерба, А. М. Пешковский, А. А. Потебня, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Т. Г. Винокур, Н. М. Шанский и др.).

В методике подробно описана работа с текстом как средством обучения, представлены различные виды упражнений на текстовой основе, построена система обучения изложениям и сочинениям (К. Б. Бархин, Б. А. Добромыслов, Е. А. Барина, Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос, Г. М. Иваницкая, А. П. Коваль, М. И. Пентилюк, И. Ф. Гудзик и др.).

Современная лингводидактика делает акцент на изучение языка в контексте с человеком, его сознанием, мышлением, духовной и практической деятельностью. В решении этой задачи огромное значение имеют разные виды анализа текста, которые различаются по содержанию, объему и способу выполнения.

Методические идеи, связанные с важнейшими аспектами теории и практики анализа художественного текста, формируются, прежде всего, на основе синтеза достижений в области лингвистики и лингводидактики, психологии, психолингвистики и герменевтики.

Когда исследователи приступают к характеристике того или иного вида анализа текста, то обычно используют разнообразные термины: лингвистический, лингвоэстетический, филологический, лингвосмысловой, герменевтический, лингвостилистический, коммуникативно-деятельностный, культурно-исторический, культуроведческий, комплексный и др. Обилие терминов, по сути дела, во многом объясняется междисциплинарным характером знаний о тексте, попыткой как можно точнее обозначить тот или иной аспект анализа.

Названный перечень видов анализа текста, показывая их разнообразие, заставляет задуматься о необходимости не только раскрытия содержательной стороны отдельных видов анализа, но и в обобщении-группировке этих видов, что облегчило бы их применение в практике преподавания русского языка, помогло бы устанавливать между ними связи и отношения.

Освещая характер того или иного вида анализа, мы исходим из того, что системообразующей доминантой школьного курса является не только система языка и развитие речи в классическом понимании этих терминов, но и речевая деятельность во всех многообразных ее проявлениях, а также ценностные ориентиры, позволяющие осознать язык как важнейший механизм познавательной и коммуникативной деятельности.

Под этим углом зрения кратко опишем в учебных целях основные виды анализа художественного текста и укажем цели, задачи и формы работы с текстом.

Лингвистический анализ художественного текста основан «на учете нормативности и исторической изменчивости литературного языка, с одной стороны, и четком разграничении и верной оценке индивидуально- авторских и общезыковых фактов – с другой» [1, с. 5]. Цель этого анализа заключается в определении лингвистической сущности языковых средств, относящихся к возможным коммуникативным помехам – устаревших слов и оборотов, диалектизмов, профессионализмов, индивидуально-авторских новообразований, устаревших или ненормативных фактов в области фонетики, морфологии и синтаксиса [1].

Лингвистический анализ художественного текста предполагает вычленение в тексте анализируемого языкового факта, рассмотрение его под «лингвистическим микроскопом», сравнение и сопоставление с другими фактами. Обязательным элементом лингвистического анализа является лингвистическое комментирование.

Лингвоэстетический анализ текста обеспечивает формирование эстетически развитого и творческого читателя, способного наслаждаться художественным смыслом, общаться с произведениями искусства, умеющего декодировать литературный текст, а значит «увидеть» и расшифровать все то, что скрыто за словами и фразами. Этот вид анализа нацеливает учащихся на эстетическое познание языка, формирование у них собственной рефлексии над чувствами и мыслями, высказанными в тексте.

Более того, лингвоэстетический анализ текста способствует расширению личностного культурно-эстетического тезауруса школьника на основе приобретения новых знаний, практических умений и навыков в процессе диалогических отношений с текстом, предусматривает воспитание у учащихся языкового эстетического вкуса, чувства нормы и антинормы, развивает у них потребность в эстетическом совершенствовании своей речи.

Формированию эстетического отношения к языку служат: «замедленное» чтение художественного текста перед последующим его анализом, наблюдение над богатством средств выражения, над мелодичностью и экспрессивностью единиц текста, уместностью употребления языковых единиц в разных типах речи, нахождение и устранение в тексте «красивости», «цветистости» и чрезмерной украшенности высказывания.

Лингвостилистический анализ художественного текста направлен на выявление стилистических особенностей определенных стилей речи, совершенствование у учащихся умений правильного и коммуникативно-целесообразного выбора слов и употребление их в речи, формирование критического отношения к словоупотреблению.

Лингвостилистический анализ реализуется в разных формах работы: наблюдение над выбором слов с учетом экстралингвистических факторов, объяснение выбора слов в тексте, опознание языковых единиц (например, синонимов) в высказывании и объяснение их роли, сравнение языковых средств, употребляемых в тексте (например, эмоционально-экспрессивных и стилистически нейтральных), анализ стилистических ошибок, допущенных учащимися в творческих работах и др.

Лингвостилистический анализ как учебный прием эффективный только тогда, когда ему предшествуют другие виды работ по стилистике. Практика показывает, что этот анализ тесно связан с такими видами анализа, как: лексическим, фонетическим, словообразовательным, грамматическим.

Герменевтический анализ текста помогает учащимся понять смысл текста. О полном понимании текста свидетельствует: 1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение темы, основной мысли текста, подбор заголовка к тексту, формулировка тезиса, выражающего общий смысл текста и др.), 2) нахождение информации, то есть необходимой единицы информации, выражающейся в определенной форме, 3) интерпретация текста (обнаружение в тексте доводов в подтверждении выдвинутых тезисов, формулировка вывода), 4) рефлексия на содержание и

форму текста и его оценка (оценка утверждения, сделанного в тексте, подбор доводов в защиту своей точки зрения, оценка мастерства автора текста), 5) воссоздание текста в соответствии с замыслом автора.

Герменевтический анализ художественного текста проводится на основе предварительно составленных учителем вопросов в понимании текста, плана текста, а также путем использования учащимися таких приемов, как:

- самопостановка вопроса – поиск и нахождение ответа;
- предвосхищение, предугадывание последующего изложения – ее проверка;
- восстановление в памяти ранее прочитанной мысли под влиянием новой, возникшей у учителя в ходе чтения в данный момент.

Анализ текста с исследованием интерпретаций формирует у учащихся интерпретационную деятельность, основанную на способности языковой личности к пониманию текстов, опирающуюся на систему речевых знаний, а также на владение практическими навыками различных видов анализа текста (лингвистического, лингвостилистического, лингвоэстетического).

Композиционный анализ типов речи направлен на выявление фрагментов текста с типовым значением описания, повествования, рассуждения.

Заметим, что в лингвистических исследованиях описание, повествование, рассуждение определяются как логические единства (В. В. Одинцов), функционально-смысловые типы речи (О. А. Нечаева). В методике их употребляют в качестве синонима жанра школьного сочинения или изложения, например, сочинения-описания, сочинения-повествования, сочинения-рассуждения), в котором указанный тип речи, как правило, является лишь ведущим, а не единственным, и в более узком смысле – для обозначения фрагмента текста с типовым значением описания, повествования, рассуждения (В. И. Капинос).

Цель композиционного анализа типов художественной речи состоит в том, чтобы учащиеся поняли, как строится текст того или иного типового значения, осмыслили логику развертывания темы и на этой основе научились

воссоздавать исходный текст и строить собственные высказывания, соответствующие композиционной структуре определенного типа речи.

В ходе композиционного анализа художественного текста школьники учатся опознавать изученные типы речи, анализировать их структуру и языковую форму, находить «данное» и «новое», устанавливать способы и средства связи между предложениями.

Культуроведческий анализ текста направлен на повышение уровня культуроведческой компетенции учащихся. Прежде чем говорить о методике культуроведческого анализа текста, уточним, что под культуроведческим текстом мы понимаем такой дидактический материал, который наполнен особым содержанием, позволяющим в процессе работы с ним на уроке русского языка приобщать учащихся к тем или иным сторонам культуры народов, населяющих Украину, к ценностям, способствующим возникновению у школьников эмоциональных переживаний, обогащающих их индивидуальную языковую картину мира.

План культуроведческого анализа текста включает следующие пункты: 1) определение ценностных ориентаций текста, 2) анализ авторской позиции, 3) анализ культурной составляющей текста, 4) оценку аксиологического потенциала текста.

Определение ценностных ориентаций текста предусматривает выделение базовых ценностей, на которые ориентирован предложенный текст, акцентирование внимания учащихся на словах и фрагментах, отражающих общечеловеческие ценности и нормы.

Анализ авторской позиции предполагает определение статуса автора текста, выявление отношения автора к ценностям культуры.

Анализ культурной составляющей текста направлен на выяснение того, что знают учащиеся об описанном культурном феномене.

Оценка аксиологического потенциала текста выражается в отношении учащихся к ценностям, к культурным явлениям и фактам, зафиксированным в тексте.

Следует отметить, что предложенная схема анализа является не догмой, а скорее планом-ориентиром, на основе которого учитель может предложить свой вариант анализа, раскрывающий индивидуальные особенности конкретного культуроведческого текста.

Целью концептуального анализа является изучение концепта, т.е. мыслительной категории, которая скрывается за многочисленными вербальными структурами.

Концептуальный анализ опосредован по своей сути, поскольку концепты, будучи ментальными категориями, могут быть рассмотрены только через систему своих репрезентаций (слов и отношений между ними). Концептуальный анализ опирается на целый ряд приемов, которые в той или иной степени знакомы учащимся: анализ синонимического, антонимического ряда, многозначного слова и др. Объединяет эти приемы главная цель – выяснить особенности понимания той или иной ментальной категории (труд, родина, память и т.п.). Это становится возможным благодаря интерпретации языковых единиц и отношений между ними с учетом сложившихся в лингвокультурной общности стереотипов, культурных установок, аналогов.

Полный учебный анализ концепта включает следующие приемы.

1. Определение имени концепта (ключевого слова). Как правило, им становится абстрактное имя существительное, поскольку оно обладает широким объемом, способно обобщить более частные обозначения. Типичными именами концептов культуры является «долг», «честь», «совесть» и под.

2. Определение этимологии ключевого слова. На данном этапе выясняется первичное осмысление концепта.

3. Анализ семантической структуры ключевого слова в диахроническом срезе. Это позволяет проследить пути развития концепта.

4. Анализ семантических отношений ключевого слова: синонимических, антонимических, родо-видовых, деривационных, синтагматических.

5. Анализ специфики грамматического выражения концепта.
6. Анализ регулярных и нерегулярных языковых явлений.
7. Особенности выражения концепта в различных дискурсах (особое внимание здесь уделяется рассмотрению идеологем, коммуникативных установок, языковой специфики прецедентных текстов, порожденных той или иной культурной парадигмой).

Заметим, что на уроках русского языка концептуальный анализ осуществляется фрагментарно.

Описанная нами методика разноаспектного анализа художественного текста основывается на принципах работы с текстом вообще, предложенных Т. А. Ладыженской, В. И. Капинос, С. И. Львовой и др. Напомним, что стратегическими составляющими текстоведческого анализа являются следующие пункты:

1. Выразительное чтение текста.
2. Формулировка темы и основной мысли текста.
3. Определение типа речи (или сочетания типов речи в данном тексте).
4. Установление принадлежности текста к определенному стилю.
5. Определение средств связи предложений.
6. Указание языковых средств выразительности, использованных в тексте.
7. Озаглавливание текста.

Таким образом, намеченные пути реализации в обучении обозначенных видов анализа художественного текста свидетельствует о том, как много предстоит сделать исследователям, чтобы обеспечить успешную работу с текстом.

Список использованной литературы

1. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература в национальной школе». – 2-е изд., дораб. / Н. М. Шанский – Л. : Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1990. – 415 с.

2. Капинос В. И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл. : Кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик, 2-е издание. – М. : Линка-Пресс, 1994. – 196 с.

УДК 811.161.1'243:376

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ КОРРЕКТИРОВОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. Н. СТЕПАНОВ, Г. И. КУРОВА, Л. М. БАРИНА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова;

Одесский национальный политехнический университет;

Южноукраинский национальный педагогический университет Одесса

Аннотация: В статье описаны способы внедрения принципа индивидуализации обучения русскому языку как иностранному в условиях коррекции знаний по русскому языку и навыков практического владения им. Установлены особенности действия этого принципа в корректировочных курсах для студентов первого курса разной профессиональной ориентации, для слушателей краткосрочных курсов, для стажёров и студентов включённого обучения.

Ключевые слова: корректировочный курс, личностно-ориентированное обучение, коммуникативный метод, интенсивные методы, русский язык как иностранный.

Анотація: У статті описано способи впровадження принципу індивідуалізації навчання російської мови як іноземної в умовах корекції знань з російської мови та навичок практичного володіння нею. Визначено особливості дії цього принципу в корективних курсах для студентів першого року навчання різної

професійної орієнтації, для слухачів короткострокових курсів, для стажистів і студентів включеного навчання.

Ключові слова: *корективний курс, особистісно-орієнтоване навчання, комунікативний метод, інтенсивні методи, російська мова як іноземна.*

Summary: *The article deals with the ways of individual training principle at teaching Russian as foreign in conditions of correcting of student's knowledge of Russian as foreign language and the skills of its application. The features of this principle in remedial teaching for students of the first year of different vocational guidance, for students of short courses, for trainees and for students of included studies are defined.*

Key words: *remedial teaching, individually-oriented training, communicative method, intensive methods, the Russian as foreign language.*

Под индивидуализацией обучения в дидактике обычно понимают способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные психологические особенности учащихся и создаются условия для реализации потенциальных возможностей каждого из них [1, с. 88]. Однако опыт преподавания иностранных языков позволяет связывать принцип индивидуализации обучения не только с психологическими особенностями, но и с познавательными мотивами учащихся, уровнем их лингвистической компетенции, жизненным опытом и даже профессиональными интересами.

С середины 90-х годов XX века в связи с переходом в европейское и мировое образовательное пространство в методике преподавания русского языка как иностранного при разработке базовых учебных программ происходит переосмысление и поиск путей решения новых задач по проектированию систем обучения с учётом разнообразия (диверсификации) и индивидуализации. Следует учитывать и то, что русский язык не только позволяет получить высшее образование в чужой стране, но и становится инструментом общения, необходимым для установления профессиональных,

деловых, торговых, личностных контактов. Высокий уровень практического владения русским языком в целом ряде стран помогает иностранному гражданину в его продвижении по службе.

Опытом корректировочного обучения русскому языку иностранцев, оказавшихся после разных условий получения знаний в условиях одинаковых потребностей, нередко делятся участники международных конгрессов, конференций, симпозиумов, семинаров, поднимая вопросы мотивации и интенсификации обучения, лингвокультуроведческого и страноведческого подхода в обучении РКИ, роли языковой среды, места преподавателя в учебном процессе и многие другие. *Цель* данной статьи – показать особенности корректировки знаний и навыков в области русского языка как иностранного у учащихся разных форм обучения: студентов первых курсов, слушателей краткосрочных курсов, стажёров и студентов включённого обучения.

Система корректировочного обучения РКИ, обладая структурой, одинаково присущей любой другой педагогической системе, является относительно непродолжительной формой обучения и имеет ряд специфических характеристик по сравнению с другими формами и профилями обучения. Это определяет необходимость выбора оптимальных методик и адаптации составляющих пакета учебных программ и пособий к конкретным условиям корректировочного обучения.

Корректировочный курс РКИ должен быть ориентирован на личностно-деятельностный подход к обучению [2, с. 63-78]. Этот подход учитывает применение разных режимов оптимизации обучения, поэтому предусматривает вариативность методов подачи материала.

Ведущим методом преподавания при этом является коррелирующий с личностно-деятельностным подходом коммуникативный метод, основной в группе комбинированных методов. Известно, что в основу этого метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепции развития индивидуальности в диалоге культур [3]. Главной особенностью данного метода является попытка приблизить процесс

обучения языку к процессу реальной коммуникации, что обуславливает тщательный отбор речевых тем, интенций, ситуаций общения и, следовательно, речевых актов, ориентирующихся, с одной стороны, на уже имеющиеся у каждого учащегося знания (как правило, разного уровня), а с другой стороны, отражающие общие практические интересы и потребности нового коллектива учащихся. Коммуникативный метод учитывает также коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучаемых на занятиях [4, с. 196]. Широкое использование коммуникативного метода в практике преподавания РКИ диктует направленность современных методических исследований на разработку и описание содержания обучения, глубокий и всесторонний анализ коммуникативных целей и задач обучения нерусскоговорящих русскому языку. Относительно гибкая, вариативная модель корректировочного курса, личностно-ориентированный подход требуют от преподавателя постоянной адаптации и коррекции содержания обучения. Использование коммуникативного метода в обучении РКИ позволяет быстро реагировать на изменяющиеся реалии, определяющие появление новых дискурсов и новых лингвокультурных концептов в содержании предмета обучения РКИ.

В основу программ, регламентирующих корректировочное обучение по РКИ, обычно закладывается модель многоуровневой программы: от начального уровня до уровня свободного владения языком. Чаще всего используются программы корректировки знаний, полученных на подготовительных факультетах и отделениях вузов. Эти программы рассчитаны на 8-10 первых недель обучения студентов-первокурсников и разработаны в соответствии с Государственными стандартами по русскому языку как иностранному. Они охватывают основные аспекты русского языка: фонетику, грамматику, лексику, письмо, чтение, говорение, аудирование. Однако корректировочное обучение широко используется также в работе на краткосрочных курсах РКИ; в процессе включённого обучения студентов из разных стран, приезжающих по разным программам международного обмена на некоторое время изучать свою специальность в вуз другой страны, где преподавание ведётся на русском

языке; при прохождении научных стажировок зарубежными специалистами-филологами и под. Основное внимание при этом может уделяться разным видам речевой деятельности. Так, основной целью слушателей краткосрочных курсов обычно бывает говорение и аудирование. Научных же стажёров, в первую очередь, интересует корректировка знаний в области русской научной речи (как письменной – письмо, так и устной – чтение).

Стандартная программа корректировочного курса по РКИ должна включать:

- развитие и совершенствование навыков как общей, так и профессиональной коммуникации;

- развитие и совершенствование навыков восприятия речи на слух;

- систематизация изученных ранее грамматических конструкций и их практическое применение в письменной и устной речи;

- восполнение теоретических знаний в области грамматики, не полученных ранее, но необходимых на старте этапа обучения, и выработка навыков их практического использования в письменной и устной речи;

- чтение адаптированных и оригинальных текстов, направленное на обнаружение пробелов в ранее полученных знаниях и их коррекцию.

На краткосрочных курсах определение уровня предыдущей подготовки учащихся происходит по результатам их первоначального тестирования (в соответствии с общепринятой шкалой Совета Европы). Тестирование помогает выбрать группу, соответствующую этому уровню знаний языка, либо предложить индивидуальную форму обучения [5, с. 224]. Курс РКИ предназначен при этой форме обучения для самого широкого круга лиц, желающих изучать русский язык: иностранных граждан разных социальных слоёв, корпоративных и профессиональных групп. Слушатели овладевают лексикой, которая необходима в различных ситуациях общения на русском языке. На протяжении курса изучаются грамматические особенности и основные фонетические законы русского языка, а также осуществляется знакомство с реалиями русской жизни и русскими коммуникативными

правилами и традициями, что позволяет правильно использовать полученные знания в повседневной жизни. На базе фонетического курса строится систематическая работа лексико-грамматического характера. Учебный лексико-грамматический материал преподносится по принципу "от содержания к форме", от замысла к средствам его выражения. Грамматический материал направлен, главным образом, на формирование и развитие навыков и умений устной речи в монологической и диалогической форме для участия в дискуссии на предложенные темы. Много внимания уделяется работе с глаголами и глагольными формами, вопросам словообразования, определения и выбора лексических единиц, особенностям синтаксических конструкций и построения собственных высказываний. Изучение каждой темы сопровождается тренировочными упражнениями, цель которых – развитие навыков устной и письменной речи. Учебный материал предлагается в последовательности, обеспечивающей максимальное предупреждение трудностей при формировании навыков и умений. Основные принципы построения занятия:

- коммуникативность;
- интерактивность (вовлечение учащегося в диалог-дискуссию);
- двуединая тематическая организация;
- концентричность в подаче лексико-грамматического материала (повторяю – расширяю – узнаю);
- триединство отработки материала (отрабатываю в готовом – в моделируемом – в свободном контекстах);
- сюжетное построение.

В процессе корректировки знаний и практических навыков в области русского языка у вузовских первокурсников принцип индивидуализации обучения реализуется, как правило, в процессе коллективной деятельности членов группы и педагога в рамках коммуникативного метода, используется ряд интенсивных методов при обучении как в малых группах, так и индивидуально. Выбор интенсивного метода обычно зависит от уровня готовности учащихся к интенсивным занятиям русским языком. Среди

используемых методов – метод активизации возможностей личности и коллектива (МА; так называемый «метод Китайгородской»), эмоционально-смысловой метод и интегральный метод «погружения» в язык. Интенсивные методы позволяют корректировать навыки общей и учебно-профессиональной коммуникации на русском языке в более короткие сроки. При этом нагрузка выше, чем при обучении коммуникативным методом. Программа для работы с использованием интенсивных методов включает фонетический, лексический, грамматический блоки и блок учебно-профессиональной коммуникации.

Опыт преподавания свидетельствует о том, что среди интенсивных методов учащиеся предпочитают метод активизации возможностей и метод «погружения» в язык. МА, теоретически обоснованный и достаточно хорошо зарекомендовавший себя на практике ещё в 1980-е годы [6], чаще выбирается учащимися-гуманитариями (в процессе преподавания обязательно соблюдаются принципы личностного общения, ролевой организации и концентрированности учебного материала, полифункциональности упражнений, двуплановости обучения, коллективного взаимодействия при групповом обучении), а метод «погружения» в язык, в котором широко используются электронные и технические средства обучения, чаще выбирается учащимися-естественниками и учащимися-психологами. Эмоционально-смысловой метод сам по себе используется редко. Обычно он становится ведущим в ходе интенсивных занятий на спецкурсах; в общем же курсе используют лишь элементы эмоционально-смыслового метода на постпороговых уровнях владения русским языком. Основным элементом, обеспечивающим процесс смыслопорождения, является ролевая игра, переходящая в деловое диалогическое и монологическое общение, максимально приближенное к реальной ситуации. При этом преподаватель стремится к максимально исчерпывающему количеству вариантов смыслопорождения в ходе решения каждой ситуативной задачи.

Одной из сфер использования принципа индивидуализации обучения РКИ в корректировочном курсе является разработка на основе базовой программы

диверсификационных программ, гибко учитывающих максимальные коммуникативные потребности учащихся в определённых дискурсах (экономическом, культурологическом, юридическом, финансовом, военном, политическом, медиальном, туристическом, философском, биологическом, математическом и т. д.), индивидуальный уровень владения языком (например, при постпороговых уровнях владения большинством аспектов русского языка плохое владение фонетическими нормами, наличие существенных трудностей в понимании и использовании приставочных глаголов, неумение склонять имена числительные, неправильное использование ряда предлогов, союзов, эмотивных средств и др.), национальные и личностные особенности (родной язык, возраст, жизненный опыт, профессиональные интересы, психологические характеристики, способность к обучаемости). Внедрение этих программ в практику преподавания происходит в ходе индивидуальной работы с учащимися и в ролевых играх в группе. После корректировочного курса эта работа продолжается на занятиях русского языка в процессе изучения спецкурсов по учебно-профессиональной коммуникации.

Так, «Бизнес-курс» сопровождается ролевыми играми экономического, финансового, торгового дискурса. Рабочая программа этого спецкурса включает изучение специфики делового общения; анализ коммуникативных ситуаций, возникающих в бизнесе; изучение речевых клише установления и поддержания контакта с собеседником, способов аргументации, ведения телефонных переговоров и т. д.

Спецкурс «История русской культуры» рассчитан на филологов и культурологов, изучающих русский язык. Он часто привлекает к себе антропологов, социологов, психологов и др. В этом спецкурсе предусмотрено изучение русской народной традиции в области фольклора, песенного, хореографического, изобразительного творчества, культурного наследия в области литературы, музыки, театра, живописи, кино. При изучении спецкурса рекомендуется проводить лингвистический анализ художественных текстов, описание, обсуждение, оценку художественных полотен, скульптурных и

архитектурных памятников, музыкальных произведений, театральных спектаклей, кинофильмов.

Спецкурс «Изучение языка масс-медиа» часто выбирают для коррекции своих языковых навыков студенты включённого обучения филологических, журналистских, обществоведческих специальностей. В основе спецкурса – работа с устными и письменными текстами радиопередач, телепрограмм, российских, украинских и местных газет и журналов. В рамках данного спецкурса цели учащихся и, соответственно, пункты программы, отбираемый текстовый материал варьируются. Предпочтение можно отдавать стилистическому разнообразию русского газетного текста, особенностям газетных клише, фразеологии, метафорике газет и журналов, правилам составления рекламы и антирекламы по-русски, правилам коммуникации в русскоязычном радио- и телеэфире. Политологов в этом спецкурсе обычно интересуют правила составления и представления текстов политического дискурса, экономистов – правила составления и представления текстов экономического дискурса, юристов – юридического дискурса и т. д.

Спецкурс «Природа и человек» является продолжением коррекции учебно-профессиональной коммуникации студентов-медиков, биологов, экологов, геологов, географов, аграриев, фармацевтов, химиков, а отчасти и физиков.

Все спецкурсы рассчитаны на углублённое практическое изучение основ профессиональной коммуникации слушателей на русском языке. При индивидуальной работе с учащимся преподаватель может строить работу в соответствии с личными потребностями и пожеланиями этого учащегося и с учётом его индивидуальных коммуникативных потребностей.

В период становления коммуникативного подхода к изучению русского языка как иностранного (1970-е гг.) привлечение родного языка учащегося не приветствовалось, даже запрещалось [7, с. 82]. Практика показала, что учащиеся не только на начальном этапе изучения языка, но и в условиях коррекции уже полученных знаний и навыков испытывают трудности при толковании новых понятий, объяснении метафорических значений, фразеологизмов, трудных случаев синонимии, грамматических явлений без привлечения родного языка или языка-

посредника, которым они достаточно хорошо владеют. Однако помощь родного языка следует строго дозировать. Особенно важно учитывать это в работе со стажёрами и учащимися включённого обучения, поскольку одним из главных мотивов их приезда является желание оказаться в русскоязычной среде с целью повышения уровня владения механизмами аудирования, в том числе механизмами идентификации понятий, осмысливания, антиципации, то есть вероятностного прогнозирования, языковой догадки. «Для полной реализации когнитивного принципа, или принципа сознательного усвоения, то есть дальнейшего применения полученных знаний, перехода их в навыки и умения, необходимо использовать родной язык учащихся» [8, с. 398]. В методике произошло «переосмысление роли родного языка в сторону расширения его функций» [7, с. 82]. Сегодня не вызывает сомнения тезис о том, что «национально-языковая ориентация преподавания позволяет повысить эффективность преподавания, т. е. уменьшить время обучения и увеличить объём изучаемого материала за счёт использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции» [9, с. 177].

Таким образом, одним из ведущих принципов преподавания РКИ в процессе корректировки знаний и практических навыков владения русским языком является принцип индивидуализации обучения. Внедрение этого принципа в программы и практику преподавания обусловлено необходимостью учёта не только психологических особенностей учащихся, но и их познавательных мотивов, уровня лингвистической компетенции, коммуникативных потребностей в определённых дискурсах, национальных и личностных особенностей. Реализация принципа индивидуализации обучения обуславливает создание вариативных учебных программ основного корректировочного курса русского языка, а также разработку спецкурсов по изучению коммуникативных традиций и правил наиболее востребованных дискурсов, разработку отдельных занятий по углублённому изучению языкового материала, представляющего наибольшую сложность для отдельных категорий учащихся. Индивидуализации обучения в корректировочном курсе способствует использование коммуникативного метода и ряда интенсивных методов обучения РКИ.

Список использованной литературы

1. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : АСТ; Астрель; Хранитель, 2007. – 752 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования : Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10–11 кл. : [Учебник] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 172, [1] с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : Учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
5. Степанов Е. Н. Принцип индивидуализации обучения при формировании учебных программ по РКИ в Одесском лингвистическом центре / Е. Н. Степанов, Л. М. Барина, Г. И. Курова // Мова. – Одеса : Астропринт, 2009. – № 14. – С. 223–228.
6. Китайгородская Г. А. Мосты доверия : Интенсивный курс русского языка / Г. А. Китайгородская, Я. В. Гольдштейн, Т. Э. Смородинская. – М. : Русский язык, 1993. – 181 с.
7. Ерёмина О. А. Когда преподавателю-русисту нужна помощь родного языка / О. А. Ерёмина // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 3. – С. 82–86.
8. Нистратова С. Л. Из опыта создания национально ориентированных пособий по русскому языку для самостоятельной работы студентов-итальянцев / С. Л. Нистратова // Мова. – Одеса : Астропринт, 2006. – № 11. – С. 398–402.
9. Азимов А. Р. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / А. Р. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОГРАММА РКИ ДЛЯ
БАКАЛАВРОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА**

И. В. ЧЕРНОВАЛЮК

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы профессионально ориентированного курса русского языка как иностранного (РКИ) для бакалавров туристической сферы, представлены основные положения программы «Русский язык», разработанной с учётом профессиональной направленности, и их практическая реализация.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, русский язык как иностранный, туристическая сфера, профессиональный уровень.

Анотація: У статті розглядаються проблеми професійно орієнтованого курсу російської мови як іноземної (РЯІ) для бакалаврів туристичної сфери, представлені основні положення програми «Російська мова», розробленої з урахуванням професійної спрямованості, та їх практична реалізація.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, російська мова як іноземна, туристична сфера, професійний рівень.

Summary: The article deals with the problem professionally oriented course of Russian as a foreign language (RFL) for undergraduate tourism industry, presents the main provisions of the program «Russian Language», developed taking into account the professional orientation and their practical implementation.

Keywords: Professionally oriented teaching, Russian as a foreign language, tourism sector, the professional level.

В настоящее время организация и планирование учебного процесса предусматривает в качестве обязательного компонента обучения разработку программы образовательной дисциплины. Современная программа обучения иностранному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, является необходимым средством обучения, руководством к дальнейшей педагогической деятельности и важнейшим компонентом системы вузовского обучения. Программные документы содержат необходимые инструкции по изучению конкретной дисциплины в системе вузовского образования, рекомендации методического характера, цели и задачи обучения, содержание и объем знаний, требования к речевым умениям и навыкам в сфере изучаемого языка.

Цель данной статьи – рассмотреть понятие профессионально ориентированного направления применительно к обучению русскому языку иностранных бакалавров туристической сферы в украинском вузе, представить основные положения программы «Русский язык», разработанной для данного контингента иностранных учащихся на основе ведущих лингводидактических принципов и с учетом принципа профессиональной направленности, а также их реализацию в практике преподавания РКИ.

Профессионально ориентированное направление в методике иноязычного обучения рассматривается как обучение с учетом специфики специальности и будущей профессии. Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны обучения и формированием специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [1, с. 3]. Требование учета специальности при обучении иностранцев русскому языку как одно из важнейших было выдвинуто в 60-е годы XX века. С того времени методикой преподавания русского языка нефилологам как особой областью лингводидактики накоплен огромный опыт, что подтверждается работами известных ученых и методистов (Т. Е. Аросева, Т. Е. Акишина, Т. М. Балыхина, Г. Н. Битехтина, Т. В. Васильева, Т. А. Вишнякова, В. В. Добровольская, Е. И. Гейченко, Л. П. Клобукова,

В. Г. Костомаров, С. П. Курганова, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, Т. Б. Одинцова, О. П. Рассудова и др.). Тем не менее, проблемы профессиональной направленности в процессе обучения языку, обусловленные новыми, более высокими требованиями к качеству описания языкового материала – основы обучения, остаются в центре внимания, чем и подтверждается актуальность данного исследования.

Программа дисциплины «Русский язык» для иностранных бакалавров, обучающихся в ОНУ имени И. И. Мечникова по направлению «Туризм», разработана с учётом профессионально ориентированного обучения РКИ, на основе таких ведущих лингводидактических принципов, как принцип языковой системности и функциональности, принцип ситуативно-тематической организации и минимизации материала, принципы коммуникативности, активности и креативности и др.

Программа «Русский язык» для иностранных бакалавров туристической сферы обучения разработана на основе типовой Программы по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов вузов Украины, утвержденной НМК по подготовке иностранных граждан МОН Украины, и является обобщением методического опыта и практики преподавания. Программа содержит пояснительную записку, цели и задачи обучения, последовательность изучения материала, формы и методы обучения. В Программе представлен основной учебный материал, его распределение в соответствии с изучением лексики, морфологии, синтаксиса, стилистики, а также текстовый материал профессионально значимой направленности, темы для обсуждения и ситуации общения. В приложении к Программе приводится список учебных пособий, перечень интернет-ресурсов для учащихся данного направления обучения.

Главной целью обучения языку иностранных бакалавров туристической сферы является практическое овладение языком как средством для получения профессионального образования в вузе, возможного продолжения обучения с целью совершенствования языка, повышения научной и профессиональной

компетенций, а также в связи с перспективами, связанными с дальнейшим трудоустройством и занятостью в сфере туризма и сервиса. Иностранному учащемуся украинского вуза, стремящемуся к получению степени бакалавра туристической сферы, должен осознавать необходимость освоения специальных дисциплин и овладения иностранными языками, уметь подтвердить готовность к эффективному общению на иностранном языке в профессиональных ситуациях, свой профессионализм и компетентность в ситуациях, обусловленных спецификой межкультурной коммуникации.

Профессиональная направленность в программе обучения РКИ для иностранных бакалавров туристической сферы реализуется в аспекте специально подобранного и определенным образом структурированного материала в соответствии с тематикой, отвечающей задачам профессиональной подготовки данного контингента учащихся. Данный принцип находит свое отражение, прежде всего, в содержательном аспекте самой программы, соотнесённой с целями и задачами подготовки будущих специалистов сферы туризма, в моделировании когнитивно-коммуникативного обучения, максимально приближенного к ситуациям профессионального общения. В соответствии с образовательно-квалификационной программой подготовки бакалавров сферы туризма иностранные учащиеся бакалавриата изучают общеобразовательные и специальные дисциплины: «Введение в туризм», «География туризма», «Организация туризма», «Рекреационные комплексы мира», «История туризма» и др. С учетом профессиональной направленности представляется целесообразным включение в программу обучения русскому языку таких актуальных для данного направления учебных тем, как Туризм. Встреча туристов. Бронирование и размещение в отеле. Отели. Путешествия и экскурсии. Путешествие на самолете, на автобусе, на автомобиле и по морю. Транспортные услуги. Рестораны. Виды туризма. Осмотр достопримечательностей. Впечатления и отзывы о путешествиях. Работа и

карьера в бизнесе, связанном с туризмом. Открытие собственного бизнеса и т. д.

Профессиональный подход к обучению языку иностранных учащихся реализуется в направлениях, обусловленных задачами подготовки будущих специалистов туристической сферы. На специально отобранном текстовом материале осуществляется обучение чтению и анализу специальных текстов, специальной лексики и терминологии, научному стилю речи и актуальным моделям научной прозы. Учащиеся знакомятся с ключевыми понятиями туристической сферы: *тур, турист, туристский продукт (турпродукт), туроператор, турагент, турагентская деятельность, туристская услуга* и др., изучают особенности употребления лексических единиц и учатся давать определения основным понятиям. Образцы научной прозы дают представление о функционировании данных понятий в научной речи, расширяют лексический запас учащихся за счет специальных слов и терминов, знакомят с наиболее типичными конструкциями научного стиля, учат работать с текстом по специальности.

В качестве образца научной прозы приведем адаптированный фрагмент научной статьи «Что такое туризм?»: *Туризм – это путешествие, совершаемое человеком в свободное время в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и других целях. Это один из видов активного отдыха, наилучший способ увидеть новое и интересное. Туризм дает возможность познакомиться с культурой других стран, обогащает человека духовно, оздоравливает физически, способствует развитию личности. Он позволяет совмещать отдых с познанием нового. Основой для развития туризма являются туристские ресурсы (природные, культурные, исторические). Ключевая фигура в туризме – турист. Он является потребителем туристского продукта или услуг (тура). Туризм – это не только путешествия и отдых, но и важная сфера экономики [2, с. 17].*

Данный фрагмент показателен тем, что содержит основные понятия (*тур, турист, туризм, туристский, путешествие, отдых*) с краткими пояснениями,

позволяет соотнести такие понятия, как туризм и путешествие, показать особенности функционирования основных моделей научного стиля (что – это что, кто – это кто, что является чем, кто является кем, что дает что, что способствует чему), научить сегментировать текст, вычлняя отдельные актуальные смыслы (совершать путешествие, с какими целями, активный отдых, увидеть новое, познакомиться с другой культурой, развитие личности, развитие туризма, туристские ресурсы, турист, важная сфера и т. д.), учит находить ответы на вопросы типа *что это такое, что совершается с какой целью, что является основой чего, какое значение имеет для чего* и т. д., и в будущем строить монологические высказывания.

Принципиально важной и продуктивной в процессе изучения языка профессиональной направленности является лексическая работа. Так, определяя такое ключевое понятие, как *туризм*, и соотнося его со словом путешествие, необходимо отметить, что слово туризм в переводе с французского означает «прогулка, поездка, путешествие». По одному из первых определений, *туризмом* назывался активный отдых, влияющий на укрепление здоровья, физическое развитие человека, связанный с передвижением за пределы постоянного места жительства. В качестве рабочего принято определение, предложенное Статистической комиссией ООН в 1992 году, рассматривающее *туризм* как путешествие и пребывание в местах, находящихся за пределами постоянного местожительства путешествующего, с целью получения удовольствия и отдыха, в оздоровительных, познавательных или профессионально-деловых целях и т. д. Слово *путешествие* в русском языке употребляется в значении «поездка или передвижение (пешком) по каким-нибудь местам, странам (обычно для ознакомления или отдыха)», например, кругосветное путешествие, путешествие по родной стране [3, с. 583]. Слово *тур* используется в значении предоставления услуг и обозначает «комплекс услуг (перевозка, питание, размещение, экскурсии), предоставляемых туристу в зависимости от целей путешествия» [2, с. 5].

Иностранцы учащиеся должны иметь представление о богатстве русского языка и его выразительных возможностях, уметь видеть сходство и различия между лексическими единицами, употреблять их в соответствии с семантикой и стилистическими особенностями, иметь навыки семантизации. Так, для обозначения передвижения, перемещения в русском языке функционирует значительная группа слов-синонимов: *путешествие, поездка, поход, тур, вояж, круиз, турне* и др. В этом ряду есть слова, близкие по значению, имеющие смысловые либо стилистические отличия: *поездка, путь, дорога; путь-дорога, путь-дороженька* (народно-поэт.), *вояж* (уст., теперь ирон.). Передвижение по круговому маршруту обозначается словом *турне*, перемещение по воде – словами *плавание и круиз*, а словом *поход* принято называть перемещение, совершаемое пешком.

Профессионально ориентированное обучение иноязычной деятельности в вузе требует новых подходов к содержанию и формам обучения. В частности, в содержательном аспекте программы отражены такие разделы, как современное состояние данной отрасли, научные достижения в данной сфере, анализ современного состояния рынка туристских услуг, перспективы развития туризма, развитие индустрии туризма и сферы сервиса в мире. Туризм является высокодоходной и стремительно развивающейся отраслью экономики. В данной сфере занято более 250 миллионов человек. Туризм оказывает огромное влияние на транспорт и связь, торговлю, строительство, сельское хозяйство. XXI век называют веком туризма [5, с. 5]. В современной туристической индустрии определились страны-лидеры, и Турция по праву занимает лидирующие позиции благодаря таким факторам, как природные и климатические ресурсы, историческое и культурное наследие, современная туристическая инфраструктура. Вопросы, связанные с развитием индустрии туризма и сервиса, представлены в виде тематических презентаций, сообщений, обсуждений и рефератов: *«Развитие туризма в мире», «Организация туристического бизнеса в Турции», «Рекреационные ресурсы Турции»,*

«Индустрия туризма в Турции», «Развитие туризма в Турции», «Новости туризма Турции» и др.

Профессионально ориентированный подход реализуется при проведении нестандартных уроков (*урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-дискуссия* и др.) в соответствии с предложенными ситуациями и темами общения. Так, по теме «Путешествие» может быть организована беседа с предварительной подготовкой по следующим заданиям и вопросам-стимулам: Разработайте маршрут путешествия и расскажите о нем. Любите ли вы путешествовать? Расскажите о достопримечательностях своей страны. Как вы понимаете выражение: «заповедные места», «заповедный уголок», «сказочный край»? Есть ли в вашей стране, в вашем родном крае заповедные места? Расскажите о них. Подготовьтесь к сообщению о местных обычаях и традициях. Расскажите, что вы знаете о традициях и обычаях в Украине. Подготовьте фоторепортаж, презентацию рекламного характера со слайдами, фотографиями и текстовым материалом по одной из предложенных тем: «Тур выходного дня», «Отдых в горах», «Weekend во Львове», «Город с ароматом кофе», «Отдых в Турции», «Прогулка по Стамбулу». Оцените презентацию тура или маршрута, подготовленную студентами вашей группы. Согласны ли вы с мнением К. Паустовского: «Любовь к родной стране невозможна без любви к её природе?». Какой отдых, по вашему мнению, сближает человека с природой? Подготовьтесь к сообщению на тему: «Познание стран мира – украшение и пища человеческих умов» (Леонардо да Винчи) и т. д.

При организации самостоятельной работы учащихся, подготовке к беседам и дискуссиям, практическим занятиям представляется целесообразным привлечение материалов электронных учебников, интернет-изданий, образовательных сайтов и интернет-библиотек. В этом плане заслуживает внимания сайт <http://tourlib.net> – «Всё о туризме – Туристическая библиотека», посвященный проблемам развития туризма в мире и в Украине и содержащий обширную информацию о туризме, туристическом бизнесе, отдыхе и путешествиях.

Таким образом, профессионально ориентированное обучение РКИ как приоритетное направление современного образования требует своего дальнейшего теоретического осмысления и практического развития. Обучение русскому языку иностранных бакалавров туристической сферы обучения с учётом профессиональной направленности повышает мотивацию и заинтересованность учащихся, способствует интенсификации учебного процесса, повышению культурного и профессионального уровня будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орёл : ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Винокуров М. А. Что такое туризм? // Известия Иркутской государственной академии. – № 3. – 2004. – 9 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1973. – 848 с.
4. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка : практический справочник / З. Е. Александрова. – М.: Рус. яз., 2001. – 407 с.
5. Александрова А. Ю. Международный туризм / А. Ю. Александрова. – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 470 с.
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2010. – 448 с.
7. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Сост. : Нагайцева Н. И., Снегурова Т. А., Чернявская С. И., Лухина М. Ю. и др. – Харьков, 2004. – 59 с.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ПРОБЛЕМЫ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

УДК 811.161.1/.2'373.7:39

**ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ КОД РУССКО-УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ)**

Н. Г. АРЕФЬЕВА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: В статье рассматриваются русско-украинские фразеологические культурные корреляции в аспекте преподавания русского / украинского языков как иностранных. Основу корреляций составляют культурные символы в свете гастрономического кода русско-украинской культуры.

Ключевые слова: культурный символ, культурный код, фразеологические корреляции, лингвокультурология, иностранные учащиеся.

Анотація: У статті розглядаються російсько-українські фразеологічні культурні кореляції в аспекті викладання російської / української мови як іноземної. Основою кореляцій є культурні символи у світлі гастрономічного коду російсько-української культури.

Ключові слова: культурний символ, культурний код, фразеологічні кореляції, лінгвокультурологія, іноземні учні.

Summary: In this article the Russian and Ukrainian phraseological cultural correlations in the aspects of linguistic training of foreigners are analysed. At the

heart of these correlations there are cultural symbols in the light of gastronomic code of Russian and Ukrainian culture.

Keywords: *cultural symbol, cultural code, phraseological correlations, lingual culturology, foreign students.*

В настоящее время на кафедре языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев ОНУ имени И. И. Мечникова ведётся активная работа по созданию, разработке и систематизации материалов культурологического характера, призванных стать хорошим подспорьем к курсу «Лингвокультурология» для иностранных учащихся продвинутого и высшего этапов обучения. В частности, ведётся работа по созданию двуязычного (русско-украинского) фразеологического словаря культурных символов в свете лингвокультурных кодов, что обуславливается двуязычием современного украинского образования, так называемым академическим билингвизмом (термин А. П. Юдакина). Академический билингвизм предполагает его распространение в социуме, в котором люди овладевают иностранными языками в масштабе государства (в школах, вузах и т. п.) [1, с. 238-239].

Отметим, прежде всего, что предмет исследования составляют украинско-русские корреляты, относящиеся к одному культурному коду, обладающие национально-культурной спецификой, высокой фразеопродуктивностью, широко представленные в русской и украинской лингвокультурах, то есть, по сути, являющиеся культурными символами (вслед за В. А. Масловой, под символом мы понимаем «вещь, награждённую смыслом» [2, с. 102]). Как справедливо замечает учёный, «символ не имеет адресата: он обращён ко всем носителям языка. Он выполняет функцию сохранения в свёрнутом виде целых текстов» [Там же]. Приводимую ниже корреляцию символов русской и украинской культур можно назвать условной, поскольку степень их семантической соотнесённости не всегда одинакова. Гораздо важнее для нас их широкая представленность во фразеосистеме языка.

Цель настоящей работы – выявить универсальное (общее) и различное (национально-культурное) в репрезентации русско-украинских культурных кодов, в частности, кода гастрономического (кулинарного) с тем, чтобы полученные результаты имплементировать в учебный процесс.

1. Итак, рассмотрим украинско-русскую культурную корреляцию **борщ – щи**. Борщ и щи относятся к первым блюдам традиционной украинской / русской кухни.

В украинской лингвокультуре одним из важных национальных концептов является концепт «**борщ**» – символ национальной кухни, обыденная еда украинцев. Постный борщ или его полное отсутствие означают крайнюю бедность: *свищі в борщі* – «у кого-либо ничего нет, очень бедный»: *У Панаса свищі в борщі* [3, с. 781]. Плюнуть в борщ – «оскорбить, унижить»: *не давати / не дати наплювати в борщ (в кашу)* – «не допускать несправедливости, издевательств по отношению к себе, не вредить себе» [Там же, с. 217]; *плювати / плюнути в борщ* кому – «обижать кого-либо, причинять неприятности кому-либо и т.д.»: *Ти чого, відьмо недошмаляна, язика, мов халяву розпустила? Що, тобі Пігловський в борщ плюнув!?* (М. Стельмах) [Там же, с. 648]. Партоним «борщ» достаточно фразеопродуктивен: *причепився, як голодний до борщу* – «активно взялся за какое-то дело»; *вхопив як шилом борщу налив; взяв як на шило борщу* – «ничего не получил, потерпел неудачу» [4]; *вигадувати / вигадати таке, що й в борщ не кришать* – «болтать что-либо несуразное, говорить глупости»: *От химерна Шумиха! Се вона все вигадує про мене таке, що і в борщ не кришать* (Морд.) [3, с. 84].

В русской лингвокультуре, как было отмечено выше, данному культурному символу соответствует культурный коррелят «**щи**», символизирующий повседневную пищу, нечто обыденное в народной культуре. Ср. русск. поговорку: *Щи да каша – тщица наша*, фразеологизм *лаптем щи хлебать* – прост. «жить, прозябать в нищете, невежестве; быть отсталым, некультурным» [5, с. 507], *не лаптем щи хлебать* – шутл. «хорошо разбираться в каком-л. деле; уметь что-л. делать» [6, с. 375]; попадать *как кур во щи* – «в

неожиданную беду, в неприятность»: – *Я не обижаюсь и... и не твоё дело! Нет, это... это даже смешно! Я попал как кур во щи, и я же оказываюсь виноватым!* (А. Чехов) [5, с. 217], а также фразеологизм *щей горшок да сам большой* – «отговорка бедного жениха, которому предлагали пойти во двор к богатому тестю» (характеристика молодого человека, поселившегося после женитьбы в доме тестя) [6, с. 774], продуцентом которого также является народная культура.

Умение / неумение готовить щи соотносится в народном сознании с оппозицией «норма / антинорма». Ср.: *мастер кислых щей* – прост., неодобр. «о плохом, неумелом мастере» (производное *профессор кислых щей*) [Там же, с. 418].

2. Высококалорийными продуктами животного происхождения у украинцев и русских издавна являлись сало и масло соответственно. Рассмотрим данную корреляцию.

Символом изобилия, богатства, благоденствия в украинской лингвокультуре всегда было **сало**: *запливати / запливти жиром (салом)* – «полнеть» [4], *годувати як (мов, немов) на сало* кого – «щедро, сытно кормить кого-либо» [Там же]; *убиватися (убитися) в сало* – «полнеть, жиреть» [Там же]; *як бобер у салі* – «очень хорошо, беззаботно, богато»: *Живе як бобер у салі* (укр. пословица; син. *як сир у маслі; як вареник у маслі*) [3, с. 36]; *валяється як почка (нирка) в салі, обрис як почка в салі* – «жить богато, благоденствовать» [4]. Ср. русск. *кататься как сыр в масле*. В то же время слишком большое количество жировой прослойки (в народе – сала) у человека расценивается как инертность, равнодушие, пассивность: *обростати / обрости салом (жиром)* – «становиться инертным, равнодушным ко всему» [3, с. 574].

Сало, по традиции, едят с хлебом, что и отражает фразеологизм *дурне сало без хліба* – ругательное «о неумном, ограниченном, ни к чему не способном человеке»: – *Дурне ти сало без хліба, – говорить жінка в свитині, – погань така* (М. Стельмах) [Там же, с. 778].

Сало – вожденное лакомство не только для человека, но и для домашних животных: *як циган на сало (до сала) (ласий, охочий) – «очень сильно»: – Чи ти бачив таких панів, щоб їм гроші були не милі?.. Вони, сії пани, на гроші такі ласи, як циган на сало, братику. Їм до віку, до суду буде мало* (Марко Вовчок) [Там же, с. 940]; *як (мов, ніби и т. п.) кіт до сала (допастися) – «жадно, с большим рвением»: Допавсь, як кіт до сала (укр. пословица) [Там же, с. 378]; чия кішка сало з'їла (знати) – «кто виноват»: Сам управляючий [управитель] поспіхом переписував конторські книги набіло, та, знаючи добре, чия кішка сало з'їла, заздальгідь збирався тікати* (Дм. Чайка) [Там же]. Сало коррелирует с основной метафорой «вкусный, аппетитный». Ср. также: *як (мов, неначе и т. п.) салом (медом) [по губах] мастити (мазати) – 1) «говорит льстиво, неискренне»: – Чи дозволите? – і далі неначе салом по моїх губах мастить* (Євген Гуцало); 2) (казати, говорити, відповідати и т. п.) «льстиво, угодливо» [Там же, с. 466]; *як салом по губах кому – «кому-то приятно, радостно»: – Що на майдані робиться? – Мітингують, пане отаман. – Тур заявив, що годі. Каже: «Іду до червоних». Я, каже, .. тепер знаю, що тільки з червоним прапором нас прийме народ. А гайдамакам як салом по губах* (Панч.). Ср.: *як медом по губах* [Там же, с. 778]. Но *мазати салом п'ятки – «убегать»: мазати (мастити, намазувати, намащувати и т.п.) / намазати (намастити и т. п.) п'яти салом – 1) «готовиться к побегу или сбегать откуда-то»: Сьогодні наші пани щось невесело газети читали. Мабуть, доведеться салом п'яти мазати* (Мам.); 2) редко «отступаться от чего-либо задуманного, организованного, решённого и т. п.; бояться» [Там же, с. 459].

Традиционный украинский юмор имплицирован во фразеологизме *на комариному салі – шутл.* «постный, несмазанный жиром» [Там же, с. 778], выраженном в форме оксюморона: – *Яка тепер соломаха? Ти її в пельку, а вона назад. На комариному салі»* (Добр.) [Там же].

Сало, однако, может быть и источником горя, страданий, но такие фразеологизмы единичны: *заливати / залити за шкуру сало кому – «причиняют кому-либо много горя, страданий; доставляют неприятности кому-либо»: Добро,*

мавши діток у розкоші, – хвалиш бога... А вдові убогій, Мабуть не до його, Бо залили за шкуру сала, Трохи не пропала (Т. Шевченко) [Там же, с. 310].

Масло в русской лингвокультуре частично соответствует украинскому культурному символу «сало». Масло – не щи, в сочетании с сыром это атрибут достатка и изобилия: *как сыр в масле кататься* – «жить в довольстве, в достатке» (ср. укр. *як бобер у салі, валяється як почка (нирка) в салі, обрис як почка в салі*): [Быков] *сказал, что в деревне я растолстею, как лепёшка, что буду у него как сыр в масле кататься* (Ф. Достоевский) [5, с. 196].

Так же, как и сало у украинцев, масло у русских является символом вкусного, приятного, доставляющего удовольствие и радость: *как маслом по сердцу* – «очень приятно, доставляет большое удовольствие, наслаждение» (ср. укр. *як салом по губах кому*): – *Илюша ему стихи произнесёт, так что ему как будто маслом по сердцу-то, словом, польстит* (Ф. Достоевский) [5, с. 238]; *кашу маслом не испортишь* – «что-либо полезное, приятное, даже если его слишком много, не причинит вреда»: *Японская вежливость не приторна и потому симпатична, и как бы много её ни было, ... она не вредит, по пословице – масло каши не портит* (А. Чехов); *как по маслу* идти, пойти, течь – «без помех, без затруднений и осложнений (идти, протекать и т. п.): – *Всё у нас шло как по маслу: отцы нас посватали, мы очень скоро полюбились друг другу и вступили в брак не мешкая* (И. Тургенев)» [Там же, с. 238].

С оттенком шутливости и неодобрительности в просторечии употребляются *фига (шиши, кукиш) с маслом* – прост. 1) «ничего, совсем ничего не (получать, давать и т. п.): – *А тебе, глупому, за твоё непочтение к родителю – шиси с маслом* (Н. Лесков); 2) «нет, вовсе нет (выражение категорического отрицания, возражения и т. п.):» [Анна Андреевна:] *Он обручился с Машенькой...* [Городничий (в сердцах):] *Обручился! Кукиш с маслом – вот тебе обручился* (Н. Гоголь) [Там же, с. 502]; *чепуха на постном масле* – «то, что не заслуживает внимания; пустяк»: *И ещё какие-то стишки противные под этой карикатурой были подписаны: Витя наш подсказку любит, Витя в дружбе с ней живёт, Но подсказка Витю губит И до двойки доведёт. Или*

что-то вроде этого, не помню точно. В общем, чепуха на постном масле (Н. Носов) [Там же, с. 518].

3. Наиболее распространёнными мучными изделиями повседневной украинской / русской кухни, изготавливаемыми в больших количествах, являются **галушки / блины** соответственно. Данную корреляцию также можно считать условной, поскольку, несмотря на соотнесённость коррелята с гастрономическим кодом украинско-русской культуры, галушки – не только один из символов украинской кухни, повседневная еда украинцев, галушки – это ещё и символ меткого украинского юмора: *впав, як галушка (в окріп); лежить як галушка; попівся як дід галушками; круглий як галушка* [4], а также символ достатка и изобилия: *жити як галушка у маслі* (син. *жити як вареник у маслі*) [Там же].

В основе фразеологизма *всипати на галушки* со значением «побить, сурово наказать кого-либо; сильно отругать, подвергнуть жёсткой критике» [3, с. 153], образованного, по-видимому, усечением первоначальной формы *всипати на галушки перцю (патиків)*, лежит метафора: физическая и душевная боль от наказания приравнивается к горечи перца [6, с. 524]: – *Хлопець хіба не попереджав тебе? Ілько не відповів. Ну, за це доведеться старому на галушки всипати... Я ж просив його* (Хор.) [3, с. 153]. Ср. также: *перепадати на галушки (на горіхи, на гостинці и т. п.)* (кому) – «понести наказание, страдать от кого-либо»: – *Та що це ви, Проконе... А то дійсно заробите від мене, – виправдовувалась Віра. – О-о, я ж казав тобі, Ілюша, що од цієї ланкової легко може перепастися й на галушки* (Хор.) [Там же, с. 620].

В отличие от указанного выше условного коррелята, **блины** в русской лингвокультуре обладают сакральным значением и напрямую связаны с ритуально-обрядовой символикой. Благодаря круглой форме в древности блин символизировал солнце [7, с. 27]. Блины – традиционное блюдо русской кухни, непременно свадебное блюдо на Руси. Блинами угощали и на поминках. Блины выпекали быстро и в большом количестве, что и закрепилось во фразеологизме *печь как блины* – «создавать что-л. быстро и в большом

количестве»: – *А что именно для них полезнее – это уж мы должны определить. Вот я – полицию реформирую, а коллега мой – по части юстиции реформы как блины печёт* (М. Салтыков-Щедрин) [5, с. 320], однако *первый блин мог быть комом* – «не всё получается с первого раза, с первой попытки».

Русское гостеприимство имплицитно выражено во фразеологизме *не к теще на блины ехать / поехать* – «о чьей-л. предстоящей поездке или визите, которые носят официальный характер» (внутренняя форма фразеологизма связана с обычаем наносить теще визит после свадьбы).

На основании проанализированного материала можно сделать следующие **выводы:**

1. Гастрономический код шире и многоаспектнее представлен в украинской фразеологии и, следовательно, в украинской лингвокультуре. Так, к примеру, фразеологизмы с партонимом сало не зафиксированы во фразеологических словарях русского языка.

2. Основная оппозиция гастрономического кода украинцев, на наш взгляд, – «довольство, достаток – бедность, нужда» (*як бобер у салі, валяється як почка (нирка) в салі, обрис як почка в салі, свищі в борщі, на комариному салі*), коррелирующая с оппозицией «норма – антинорма»; основная оппозиция гастрономического кода русских – «умение, сноровка – отсутствие умений, навыков» также коррелирует с оппозицией «норма – антинорма» (*печь как блины, мастер кислых щей, не лаптем щи хлебать*).

3. Гастрономический код украинской лингвокультуры пересекается с юмористическим кодом (*круглий як галушка, внав як галушка (в окріп)*); гастрономический код русской лингвокультуры тесно связан с сакральной символикой и гендерными стереотипами: *щей горшок да сам большой*.

Думается, вышеприведённые данные, планируемые включить в материалы курса «Лингвокультурология», помогут иностранному учащемуся глубже проникнуть в душу украинского и русского народов, лучше адаптироваться в условиях билингвизма.

Список использованной литературы

1. Юдакин А. П. Билингвизм и проблема связи языка и мышления (исторический аспект) / А. П. Юдакин // Теоретические проблемы социальной лингвистики: коллект. монография. – М.: Наука, 1981. – С. 220- 40.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология : Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Фразеологічний словник української мови / Уклад. В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 1999. – 984 с.
4. Словник стійких народних порівнянь / О. С. Юрченко, А. О. Івченко. – Х. : Основа, 1993. – 176 с.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. – издание второе, стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.
6. Бирих А. К. Русская фразеология: историко-этимологический словарь / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова / [под ред. В. М. Мокиенко]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель : АСТ : Люкс, 2005. – 926, [2] с.
7. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, В. М. Мокиенко / под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. – М.: Рус. яз., 1990. – 220 с.

К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОМОНИМОВ В АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

И. В. БОНДАРЕНКО

*Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Одесса*

Аннотация: В статье анализируются различные типы омонимии в составе антропонимов, приводится классификация морфологических омонимов (речевая, смежная, языковая омонимия), устанавливаются закономерности функционирования омонимов в данном классе лексических единиц.

Ключевые слова: антропонимы, речевая, смежная, языковая омонимия, концепты языка и речи, акт номинации, дивергенция, конвергенция.

Анотація: Проаналізовано різні типи омонімії у складі антропонімів, подано класифікацію морфологічних омонімів (мовленнєва, суміжна, мовна омонімія), встановлено закономірності функціонування омонімів у зазначеному класі лексичних одиниць.

Ключові слова: антропоніми, мовленнєва, суміжна, мовна омонімія, концепти мови і мовлення, дивергенція, конвергенція.

Summary: The article analyzes different types of homonymy included in the structure of anthroponyms, gives a classification of morphological homonyms (speech, related, linguistic homonymy), establishes the functioning principles of homonyms in the given class of lexical units.

Keywords: anthroponyms, speech, related, linguistic homonymy, concepts of language and speech, act of nomination, divergence, convergence.

Формирование лингвистической компетенции студентов, обеспечивающей их активное включение в общую гуманитарную культуру, является основной задачей преподавателя. Понимание проблемы соотношения языкового концепта и значения языковой единицы требует особого внимания педагога, поскольку речь идет о создании и закреплении взаимосвязей этих единиц (концептов языка и речи) в процессе научения иностранных студентов русскому языку. Безусловно, ономастикон русского (и любого) языка дает богатый материал для осознания сложности и взаимосвязанности всех уровней языковой системы.

Специфика ономастики как раздела языкознания определяется особенностями и специфичностью её объекта – собственных имён языка. Любое собственное имя называет единичный объект и тем самым выполняет номинативную функцию. В речи эта функция работает и на идентификацию (отношение имени к объекту), и на дифференциацию (отношение данного имени к другим именам или данного объекта к другим объектам). Номинация, идентификация и дифференциация – это три стороны главной функции собственного имени – закреплённость имени за одним объектом [1, с. 6]. Семантическая специфика собственных имен порождает такие их особенности, как: а) повышенную знаковость – если все слова вообще являются знаками, то собственные имена – это знаки в квадрате; б) особую склонность к деэтимологизации; в) словообразовательное своеобразие собственных имен. В последнем случае речь идёт об отборе словообразовательных средств, используемых для создания собственных имен, и о дальнейшей языковой динамике их словообразовательных моделей. Всё это обусловлено спецификой семантики собственных имён.

Собственные имена, являясь сферой повышенной номинации (каждый день – многие тысячи актов номинации), подчиняются, с одной стороны, общеономастическим, с другой стороны, – специфическим закономерностям этого процесса. Одним из таких специфических аспектов является значительно ослабленный содержательный план собственных имен. Это обусловлено тем,

что каждое имя собственное обозначает *один* предмет, и предмет этот выделяется именем из группы (как правило, очень большой группы) *однородных* предметов. И подобно тому, как предмет однороден с другими предметами, собственное имя семантически уподобляется другим собственным именам, теряя свою семантическую объёмность.

Антропонимы, как один из наиболее представленных классов в ономастике любого языка, демонстрируют самые разнообразные тенденции, происходящие внутри него. В. А. Никонов утверждал, «что в антропонимии общие законы языка преломляются специфически, кроме того, возникают собственные закономерности, которых нет в языке вне её» [2, с. 56]. Например, социальная знаковость антропонимов детерминирована необходимостью «встраивания» носителей антропонимов в общество с его обусловленной производственными отношениями дифференциацией. Но социальность смогла развиться и ярко проявиться в антропонимии потому, что имена людей легко изменяются либо заменяются, что сами носители имен быстро сменяют друг друга.

Помимо частных закономерностей, присущих отдельным группам собственных имён, есть закономерности общие, свойственные всем собственным именам без исключения. Одной из таких закономерностей является неизбежное появление омонимов внутри различных классов собственных имен (антропонимов, топонимов и др.).

Проблема омонимии является объектом исследования в самых различных областях лингвистики. Омонимия пронизывает весь язык, все уровни его структуры. Слова-омонимы существуют в сознании говорящего как оппозиция, т. е. объединение двух различных объектов, связанных таким образом, что мысль не может представить один, не представив другой. Единство оппозитивных членов всегда формируется при помощи понятия, имплицитно содержащего оба противочлена и разлагающегося на эксплицитную оппозицию, когда оно относится к конкретной действительности [1, с. 11]. Общеизвестны различные взгляды языковедов на существование омонимов в

общей системе языка, на их «полезность» (Л. Блумфилд, Ж. Гугенэм) и «опасность» (Л. А. Булаховский, А. И. Смирницкий, О. Ульманн). Существует и «сбалансированная» оценка данного явления (С. Т. Баранцев). Неуклонное возрастание количества омонимов, фиксируемых словарями и другими источниками, свидетельствует о развитии этого класса лексических единиц.

В словарях омонимов О. С. Ахмановой и Н. П. Колесникова решены многие проблемные вопросы, касающиеся роли омонимов, определения их типов и классификации, функционирования их в речи.

Изучение дивергентно-конвергентных процессов, происходящих в топонимической системе разных языков, возникающая экстра- и интратопонимическая омонимия и способы ее устранения рассматривались нами ранее.

Не менее интересным и существенным представляется изучение явления омонимии в составе личных имен языка. Язык стремится устранить возникающую омонимию различными способами, установление которых – одна из увлекательнейших задач современной лингвистики.

Цель данной статьи – описание различных типов омонимии в составе антропонимов и классификация морфологических омонимов как наиболее представленного объекта изучения. Одним из аспектов исследования является установление закономерностей функционирования омонимов в данном классе лексических единиц и выяснение того, как именная реагирует на эти процессы.

Изучение антропонимов с точки зрения возникающей в этом классе омонимии позволяет выделить следующие ее типы в составе личных имен: а) *речевая омонимия*; б) *смежная омонимия*; в) *языковая омонимия*.

Форма собственных имен и в равной степени их содержание в речи оказываются индивидуализированными, а в языке эта индивидуализация отсутствует. Объективно это различие проявляется в том, что в речи имя собственное обладает гораздо большей степенью вариативности, чем в языке. При этом варьирование формы материально фиксируется самим собственным именем, варьирование содержания – его речевым окружением или вообще

никак не фиксируется (например, употребление антропонимов Чехов, Есенин в речи специалистов-филологов, почитателей творчества или человека, далекого от литературы). Говорящий отбирает, фиксирует из множества оттенков значений только апробированное практикой. Любое личное имя содержит два значения: обобщенное – «имя человека вообще» и конкретизированное – «имя данного человека». Последнее значение может иметь несколько языковых реализаций (*Алексей* Толстой, царевич *Алексей*) и огромное множество речевых реализаций (все *Алексеи*, живущие на Земле).

А. В. Суперанская формулирует эту мысль следующим образом: «В языке как системе (лексической, ономастической) имеется ограниченное количество имен, активных и пассивных» [3, с. 220], а в подавляющем большинстве случаев «собственные имена в языке обычно существуют на правах цитат» [3, с. 217], то есть как факты речи, а не языка.

Анализируя речевую омонимию, следует, прежде всего, указать на широко распространенное явление одноименности. Тождественность фонетического звучания и графического облика одного личного имени, принадлежащего разным его носителям, и есть речевая омонимия антропонимов: *Александр* Македонский, Пушкин, Невский, Суворов и т.д. Подобные лексические единицы, по классификации Н. П. Колесникова, представляют собой абсолютные лексические полные омонимы. Подобная омонимия в лингвистике определяется как речевая (ситуативная), так как здесь имена приобретают такое глубокое содержание, что имя каждого Александра становится отдельным словом. Ситуативная омонимия личного имени становится в речи препятствием для выполнения языком своей коммуникативной функции. С целью создания удобного и точного аппарата общения и во избежание многочисленных совпадений в антропонимии существует двучленная и трехчленная система именования, которая и служит средством деомонимизации: *Александр* – *Александр Петрович*, *Александр Смирнов* – *Александр Петрович Смирнов*.

К речевым омонимам можно также отнести одинаково звучащие имена, имеющие различное происхождение в данном языке и различный смысл. Имена типа *Роза* (от *Розалия*) и *Роза* (имя по цветку) также причисляются к лексическим омонимам, но, в отличие от речевой омонимии, у них имеется этимологическое различие.

К речевой омонимии относится и сокращение личных имен, т.е. образование от различных имен идентичных гипокористик: *Женя* – *Евгений* и *Евгения*, *Валя* – *Валентин* и *Валентина*, *Аля* – *Алевтина*, *Альбина*, *Алексей*, *Олег*.

Таким образом, мы можем говорить о наличии в речевой омонимии следующих видов омонимов: 1) ситуативных; 2) с дополнительным этимологическим различием; 3) омосокращений.

К смежной омонимии относятся так называемые факультативные омонимы, которые трудно соотнести с делением на языковые и речевые единицы. Данный тип омонимии проявляется тогда, когда члены омонимической группы являются несоизмеримыми величинами, принадлежащими к разным ономастическим классам, например, *Амур* (бог любви) и *Амур* (река), *Владимир* (мужское имя) и *Владимир* (город), *Венера* (богиня) и *Венера* (планета).

Разновидностью смежной омонимии является условная омонимия, которая выходит за рамки класса ономастических единиц и рассматривает омонимические отношения между именем собственным и апеллятивом: *Флора* – *флора*, *Роман* – *роман*, *Лилия* – *лилия*. Такие пары относительных омонимов являются омофонами, у которых состав фонем и морфем одинаков. Независимо от того, что семантика личного имени определяется в речи (и компонент пары, представленный именем собственным, в свою очередь, включает в себе внутреннюю омогруппу – абсолютные лексические омонимы), а значение апеллятива понятийно и является принадлежностью языка, омопары подобного типа представляют собой особый вид омонимии, относящийся как к составу личных имен, так и к составу нарицательных, т. е. смежный. Наличие смежной

омонимии свидетельствует о том, что это явление присуще не только какой-либо лексической подсистеме, но и объединяет несоизмеримые по типам значения единицы языка [4, с. 25].

Относительно количественного состава омонимических объединений речевой и смежной омонимии наблюдается значительный перевес членов пар в речевых омонимах. Так, омогруппа или оморяд *Александр, Владимир, Бронислав* (любое имя) включает бесчисленное множество компонентов, соответствующих числу носителей этого имени.

Структура омогруппы смежных омонимов представляет собой дихотомию «имя собственное – имя нарицательное». Несмотря на то, что каждый компонент «внутренней» омогруппы (ситуативные омонимы) может составлять оппозицию с апеллятивом, общее количество личных имен, а соответственно и компонентов омогрупп, будет значительно превосходить смежные.

Из всех типов языковой омонимии особый интерес вызывают омоформы – лексико-грамматические или морфологические омонимы. Распространенность данного типа омонимии связана с наличием в языке парных имен с фиксированным мужским и женским родом: *Александр – Александра, Любомир – Любомира, Ярослав – Ярослава* и т.п. Пополнение ономастикона за счет образования женских имен от мужских по соответствующим моделям наблюдалось издавна, поскольку в церковных календарях имена стояли, как правило, в родительном падеже. При беглом прочтении имени в данном падеже (*Августа, Дорофея*) происходило отождествление мужского имени в родительном падеже с женским именем в именительном падеже. В календарях встречался также и именительный падеж мужского имени, и в результате такой подачи имен граница мужского и женского имени постепенно стиралась, и появлялись новые женские имена. Увеличение их количества доказывает продуктивность процесса образования женских имен при помощи флексии *-а*. А. В. Суперанская указывает, что это один из существенных источников пополнения ономастикона [3, с. 80].

Интересно отметить, как именник реагирует на существование однокоренных (парных) мужских и женских имен. С одной стороны, омонимия мужских и женских имен определила тенденцию к их расподоблению. Так, например, ещё в начале прошлого столетия для мальчиков нередко выбирали имя *Анастасий*, теперь оно полностью вышло из употребления, тогда как женское имя *Анастасия* было и остается очень популярным. Имя *Валентин* стали реже давать из-за экспансии женского имени *Валентина*. С другой стороны, нельзя отказать в популярности таким женским именам, как *Александра* и (реже) *Евгения*.

Подобные факты подчеркивают сложность и многоплановость дивергентно-конвергентных процессов, происходящих в языке.

Список использованной литературы

1. Карпенко Ю. А. Специфика ономастики / Ю. А. Карпенко // Русская ономастика: сб. научн. трудов. – Одесса: ОНУ, 1984. – С. 3-16.
2. Никонов В. А. Задачи и методы антропонимики / В. А. Никонов // Личные имена в прошлом, настоящем и будущем. – М., 1970. – 275 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М., 1973. – 320 с.
4. Скляренко А. М., Бондаренко И. В. Дивергентно-конвергентные процессы в ономастике / А. М. Скляренко, И. В. Бондаренко. Русская ономастика // Сб. научн. трудов. – Одесса: ОНУ, 2004. – С. 22-28.

**ТЕКСТИ ІСТОРИЧНИХ ДРАМ М. Л. КРОПИВНИЦЬКОГО ЯК
МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ
КУЛЬТУРИ І ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ**

Т. І. ГОРОБ'ЄВСЬКА

Одеській національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація: *Історичні драми представлені як матеріал для читання та отримання студентами-іноземцями знань про Україну, життя, побут, традиції козаків та допомагають їм зрозуміти події української історії ХІХ-ХХ ст.*

Ключові слова: *історичні драми, мова як форма виразу і засобу комунікації.*

Аннотация: *Исторические драмы представлены как материал для чтения и получения знаний студентами-иностранцами об Украине, жизни, быте, традициях казаков и помогают им понять события украинской истории ХІХ-ХХ вв.*

Ключевые слова: *исторические драмы, язык как форма выражения и способ коммуникации.*

Summary: *Historical dramas are presented as material for reading and getting knowledge about Ukraine, life and traditions of the Cossacks for foreign students. They can also help them to understand the events of Ukrainian history in the ХІХ-ХХ centuries.*

Keywords: *historical drama, language as a form of expression and means of communication.*

Матеріали статті висвітлюють проблему вивчення українознавства, української мови і літератури, історії України у вищих навчальних закладах.

Розглядаються шляхи вдосконалення навчального процесу, методики викладання, підвищення ефективності роботи викладача-філолога, а також досвід виховної роботи під час вивчення драматичних творів українських письменників-класиків іноземними студентами. В основу роботи зі студентами-іноземцями ставимо вивчення, перш за все, лексики з культурним компонентом, країнознавчих текстів, нових джерельних матеріалів, що допомагають всебічному вивченню національної культури, традицій українського народу.

Сучасна методична наука виступає за вивчення мови як форми виразу, як засобу комунікації і одночасно навчання мови повинно базуватися на матеріалах життя і культури, національної самобутності та історії нашої країни. Оволодіння мовою передбачає засвоєння певної суми знань про країну, мовою якої вивчається, її культурних особливостей, традицій і звичаїв. Як зазначають Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров, «з позиції акультурації іноземців, деякі твори мистецтва є як засобом пізнання країни, так і самоціллю навчання» [1, с. 189].

Чому нами вибрано саме історичні драми? Тому, що виразне читання в аудиторії іноземцями, що вивчають українську мову (особливо іноземними студентами-філологами, для яких виразне читання є найнеобхіднішим професійним навиком), дозволяє не тільки вирішувати завдання загального порядку, але й незмірно підвищує комунікативні можливості тексту (драми), звільняючи викладачеві час для інших видів роботи.

Як матеріал для вивчення культури і традицій українського народу пропонується використовувати текст історичної драми М. Кропивницького «Глум і помста». До уривків з тексту додається двомовний словник: українські слова та їх російське тлумачення. Робота над українською лексикою поповнює словниковий запас іноземних студентів і враховує при цьому чотири види мовної діяльності:

1. Аудіювання. Студенти-іноземці знайомляться з біографією М. Кропивницького, історією створення п'єси «Глум і помста» та історією українського театру корифеїв.

2. Читання. Виразне читання вголос уривків історичної драми М. Кропивницького «Глум і помста»

3. Мовлення. Текстовий матеріал про побут українських селян, запорізького козацтва допомагає зрозуміти зміст драми і потім переказати його.

4. Письмо. Твір за темою боротьби запорізького козацтва за незалежність.

Історичної тематики не дозволялося торкатися, але драматург порушував ці заборони. Звертаючись до Шевченкового «Кобзаря» [2, с. 235-252], М. Кропивницький написав історичну драму «Невольник», в основу якої покладено однойменну поему Т. Шевченка. У третій дії драми «Невольник» зображені моторошні картини турецької неволі. Драматург виразно змалював образ головного героя драми, який потрапив у турецьку неволю і лише через кілька років сліпим кобзарем повернувся до рідної оселі [3, с. 32]. Драма пройнята ідеєю патріотизму, всесильної любові до рідного краю.

Інсценізуючи історичну драму, М. Кропивницький створює картини життя на Запорізькій Січі, битви з турками, втечі козаків з неволі. Драматург зображає сцену гуляння козаків перед боєм. Цю сцену з задоволенням виконують іноземні студенти, читаючи уривок з п'єси в ролях:

«Подорожний. Курінний прислав вам барильце чемерички.

Опара. Чи й справді? От так молодець, зна, чим гоїти запорозькі рани!
Запорожці. А ти так без коряка й дудлиш?

Опара. Душа міру знає, а спина те, що через край!

Неплюй. Та годі тобі смоктати! Бач, допався неначе віл до браги; ще луснеш к бісовому батькові!

Опара. Однаково помирать!

Неплюй. От чортова п'явка!

Опара. От тепер якраз вщертъ, тільки треба розперезатись... Братця, а подай хто затички!... А, щоб ви зозулі не почувли!.. (Достає хліб і сало). Отак її заткнемо, щоб не розхлопалась» [3, с. 28].

Масова сцена гуляння козаків перед боєм, розважливі розмови, пісні бандуриста – все це створює оригінальні історично-колеритні картини.

Цікавою і корисною є робота над українською лексикою. В іноземних студентів вона викликає великий інтерес і часто несподівані асоціації. Наприклад: барило (посудина для рідини), вагани (миска для їжі), коряк (посудина з ручкою для зачерпування води) та ін. Отже, звідси студенти краще зможуть зрозуміти український етнос, звичаї, побут, стосунки людей.

Успішні виступи театральної трупи М. Кропивницького відкрили епоху в історії українського театру, що потребував нового матеріалу. Саме у зв'язку з цим ми звертаємося до постаті М. Кропивницького, який був не тільки талановитим актором, а й блискучим драматургом, що дбав про репертуар для українського народного театру.

Перший варіант п'єси «Дай серцеві волю, заведе у неволю» відрізнявся мелодраматизмом: в ній не було відображено зіткнення антагоністичних соціальних груп, конфлікт – побутовий, текст був перевантажений діалогами та монологами, багатьма етнографічними деталями. Але, попри всі недоліки, перший варіант п'єси «Дай серцеві волю, заведе у неволю» був новаторським. М. Кропивницький не раз повертався до свого першого, улюбленого твору. Третій варіант п'єси, який драматург вважав найдосконалішим, було видано у 1911 році, після смерті автора. Українських п'єс писалося мало, глядачі були знайомі, переважно, з творами російських авторів. Тому п'єса М. Кропивницького «Дай серцеві волю, заведе у неволю», яка відрізнялась від інших творів того часу своїми художніми особливостями, мала такий успіх. Драматург не затушовував соціальні суперечки, не ідеалізував життя селян. Він писав про розшарування українського пореформеного села: з одного боку бурлаки, наймити, бідні селяни, а з другого – представники заможної частини села. Мораль представників народних мас є благородною. Мораль

власника – егоїстичною. Гроші можуть дати матеріальний добробут та не дадуть ні щастя, ні душевної рівноваги.

М. Кропивницький є класиком української літератури. Його життя і творчість вражає. Історичні драми М. Кропивницького пройняті ідеями патріотизму, героїзму українських козаків, любові до рідного краю.

Р. Бродавка на шпальтах газети «Одесский вестник» звертає увагу на те, що М. Кропивницький був не тільки драматургом, актором, а й співаком [4, с. 5]. М. Кропивницький з таким натхненням читав на концерті поему Т. Шевченка «Причинна» [5, с. 11], що молодий вчитель російської та латинської мов Болградської чоловічої гімназії Д. Крижанівський написав музику для 12 рядків поеми. М. Кропивницький почав співати «Реве та стогне Дніпр широкий» на своїх концертах.

В 1886 році М. Кропивницьким було отримано дозвіл цензурного комітету на публікування пісень Д. Крижанівського. Видавництво одеського музичного магазину Цанотті випустило пісні Д. Крижанівського. Але поліція конфіскувала всі екземпляри.

В 1898 році М. Кропивницький отримав дозвіл на друге видання пісень Д. Крижанівського. Одеський нотний магазин Є. Островського видав пісню «Реве та стогне Дніпр широкий». Поліція знову конфіскувала все видання.

Тоді М. Кропивницький вирішив обійти цензорів. Під час гастролів українського театру в Одесі, на виставі п'єси «Дай серцю волю, заведе у неволю», він у ролі Івана Непокритого в четвертому акті замість пісні «Гей, шпориш, шпориш, на дорозі», котра завжди виконувалась в цьому місці, заспівав «Реве та стогне Дніпр широкий». Після цього трупі М. Кропивницького було заборонено на цілий рік приїздити на гастролі до Одеси.

Пісню «Реве та стогне Дніпр широкий» вважали народною, тому що її вперше почули в драматичній п'єсі та ім'я автора для багатьох було не відомо. Створити такий могутній і неперевершений романтичний образ Дніпра – велетня було під силу тільки поетичному генію Т. Шевченка. Талановито відтворена енергія могутнього Дніпра набуває значення боротьби поневоленої української нації, стає справжнім

символом України у її віковичній боротьбі проти гнобителів українського народу [6, с. 246].

Ми з дитинства знаємо рядки вірша «Реве та стогне Дніпр широкий» з поеми «Причинна» Т. Шевченка. Але і сьогодні декого дратує пророчє слово Т. Шевченка. Твори Т. Шевченка є класичною художньою спадщиною українського народу, яка має актуальне значення в період відродження національної культури України, а студентам-іноземцям вона допомагає краще зрозуміти ті події, які відбувалися в Україні у ХІХ-ХХ століттях. Знання змісту історичних драм збагачує внутрішній світ студентів, має пізнавальне та виховне значення.

Побудова навчального процесу на матеріалі, який відібраний з урахуванням комунікативних потреб студентів, може з'явитися суттєвим фактором підвищення мотивації навчального процесу. Отже, сама дійсність вимагає принципового покращення викладання у вузі, оскільки розробки кардинальних проблем оптимізації навчання мови є актуальними, зумовленими невідкладними вимогами сьогодення.

Список використаної літератури

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Шевченко Т. Г. Невольник / Т. Г. Шевченко // Кобзар. – К. : Дніпро, 1987. – С. 235–252.
3. Кропивницький М. Л. Твори : в 6 т. / М. Л. Кропивницький; (вступ. ст. І. Пільгук). – К. : Держлітвидаг УРСР, 1958–1960. – Т. 5. – К., 1959. – 627 с.
4. Бродавко Р. Рождєнная в Одессе / Р. Бродавко; [пер. з російської Т. І. Гороб'євської] // Одесский Вестник. – 2002.
5. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – К. : Художня література, 1961. – 614 с.
6. Цвілюк С. А. Шевченко і Гоголь : Геніальні виразники української історії і культури в епоху відродження нації: Історичний аспект / С. А. Цвілюк. – О. : Астропринт, 2013. – 528 с.

**КОНЦЕПТЫ ВОДЫ, ЗЕРКАЛА И ОТРАЖЕНИЯ
В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
(НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ З. ГИППИУС)**

К. А. КОРНЕЕВА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: *Одним из наилучших способов постижения концептологической сферы языка, а также внеязыковых культурных реалий является знакомство с его поэтической образностью. Взаимосвязь между этими сферами можно проследить на примере творчества одного из наиболее ярких представителей русского символизма – Зинаиды Гиппиус.*

Ключевые слова: *символ, реальность, вода, зеркало, отражение.*

Анотація: *Одним з найкращих методів осягнення концептологічної сфери мови, а також позамовних культурних реалій є знайомство з його поетичною образністю. Взаємозв'язок між цими сферами можна прослідкувати на прикладі творчості одного з найяскравіших представників російського символізму – Зинаїди Гіппіус.*

Ключові слова: *символ, реальність, вода, дзеркало, відбиття.*

Summary: *Reading and analysing poetry with its expressive imagery is one the best ways to understand concept sphere of language and extra-linguistic cultural realities. The relationship between these spheres can be observed using the example of the works of Zinayida Hippus – one of the brightest representatives of Russian Symbolism.*

Keywords: *symbol, reality, water, mirror, reflection.*

На продвинутом этапе изучения языка особое значение приобретает освоение его концептуальной, символической стороны, поскольку именно через неё осуществляется взаимосвязь языка как знаковой системы с внеязыковой действительностью.

Одним из наилучших способов постижения концептологической сферы языка, а также внеязыковых культурных реалий является знакомство с литературным творчеством авторов-носителей данного языка, поскольку в их случае живая речь как непосредственное выражение языкового сознания сочетается, как правило, с высоким уровнем владения литературным вариантом языка и его нормами. Кроме того, наиболее значительные представители литературного Олимпа обнаруживают глубокие познания в сфере культуры, истории, религии, философии, что сообщает их произведениям дополнительную (нередко многослойную) смысловую нагрузку, а следовательно вовлекает в работу множество языковых концептов и культурных символов. В этой связи особое внимание следует уделить поэзии и поэтической образности, так как именно здесь максимально раскрывается выразительный потенциал языка.

Это утверждение в особенности характерно для поэзии символизма, где большая часть художественных образов работает в первую очередь на выражение определённого философского подтекста.

Ярким примером образности такого типа служит поэтическое творчество одного из ведущих представителей русского символизма – Зинаиды Гиппиус. Проиллюстрировать это утверждение можно, в частности, с помощью анализа символической подоплёки стихотворения «К пруду» (1895). На его примере мы проследим реализацию таких концептов, как «вода», «зеркало» и «отражение» и проявление их метафизического подтекста в творчестве поэта.

В данном стихотворении автор изначально стремится показать инородность своего лирического героя, его чуждость земному бытию и, как следствие, неспособность жить в мире живых, приземлённых людей, которые не могут вызвать в его душе ничего, кроме ненависти: «Не осуждай меня,

пойми: / Я не хочу тебя обидеть, / Но слишком больно ненавидеть, – / Я не умею жить с людьми. / И знаю, с ними – задохнусь. / Я весь иной, я чуждой веры...» [1, с. 62].

Спасаясь от людского окружения, он отправляется к пруду, который становится ключевым образом стихотворения. Тишина, царящая у пруда – пусть временно и иллюзорно – но погружает лирического героя в состояние, приближённое к желаемому уходу от окружающей действительности: «Они и тут – но отвернусь, / Следов их наблюдать не стану, / Пускай обман – я рад обману... / Уединенью предаюсь» [1, с. 62].

Это место становится для него маленьким оазисом недолгого покоя – заменой (пусть и суррогатной) вожделенному потустороннему миру. Более того, он же (пруд), предоставляет возможность и полного ухода от тягот удушающей жизни, из ненавистного мира людей в мир загробный, становясь как бы порталом в иное измерение: «И слышу, кто-то шепчет мне: / «Скорей, скорей! Уединенье, / Забвение, освобожденье – / Лишь там... внизу... на дне... на дне...» [1, с. 62].

Здесь следует отметить, что вода – сама по себе – выступает в качестве универсального (и вместе с тем, весьма противоречивого) символа во всех мировых традициях, наделяясь многообразными функциями: она воплощает и начало, и конец мира.

В Библии вода отождествляется с первозданным хаосом, может выступать и как символ всеоживляющего благословения Божьего, и как орудие Гнева Господня. В христианской традиции вода в качестве источника жизни фигурирует в обряде крещения, которое символизирует очищение, обновление и освящение. Погружение в воду означает возврат к предначальному состоянию. Такой возврат подразумевает смерть и уничтожение, но также перерождение, возрождение и восстановление [2]. Символика воды, амбивалентно объединяющая в себе феномены жизни и смерти, делает водоём своего рода порталом между мирами.

Но надо уточнить следующее: данная символика в гиппиусовском стихотворении воплощена не в образе реки или моря, а именно в образе пруда – то есть водоёма со *стоячей* водой. Этот авторский выбор можно объяснить двояко. С одной стороны такой образ невольно вызывает ассоциацию с «тихим омутом», которая в стихотворении усиливается эпитетом «затихший». Но речь здесь идёт не только (или не столько) о фольклорно-концептуальной связи пруда с нечистой силой, сколько о его связи с *потусторонним* миром вообще.

Впрочем, соотнесённость именно с нижним миром (а не с раем) в стихотворении всё-таки присутствует. И обнаруживается она в призывном «на дне... на дне...». То есть смерть в данном случае дана не как вознесение в высший мир, а как погружение на дно – в покой, в тишину и небытие, знаменующее прекращение не только физической, но и духовной жизни индивида.

В связи с этим возникает некий добавочный смысл образа стоячей воды: он может пониматься и как отсылка к неизменности потусторонней реальности, которая, в отличие от преходящей поюсторонней действительности, трансформациям не подвержена. Но особенно интересны в данном стихотворении следующие строки: «Вода прозрачнее стекла. / Над ней и в ней кусты рябины» [1, с. 62].

Лирическое описание водоёма здесь направлено на создание эффекта пересечения двух реальностей, где пруд становится своего рода «представительством» царства смерти в мире живых. «Двузначность» пруда подчёркивается и – как бы невольной – деталью описания воды: «над ней и в ней кусты рябины»: живые кусты у пруда прямо соседствуют с их потусторонним повторением в его водах. Похожим образом – с помощью метафоры отражений – пересечение двух миров передано в гораздо более позднем стихотворении З. Гиппиус «Зеркала» (1925): «А вы никогда не видали? / В саду или в парке – не знаю, / Везде зеркала сверкали. / [...] / И в каждом – зари розовенье / Сливалось с зелёностью травной; / И были, в зеркальном мгновенье, / Земное и горнее – равны» [1, с. 239].

Однако и здесь кроется дополнительный смысл: «равенство» достигается лишь в призрачном «зеркальном» царстве, в мгновении воплотившейся иллюзии. Радостного всепоглощающего синтеза двух оппозиционных миров всё же не происходит. Синтез в данном (и не только) случае остаётся зыбким, улавливаемым лишь на мгновение.

О зеркальности как символе следует сказать особо.

Мотив отражения, составляющий основное содержание образа, оказывается представленным в космогонии и космологии: Бог творит мир, чтобы видеть в нём своё отражение; мир – это отражение божества, не отличное от него внешне, но вместе с тем, нетождественное ему. Являясь отражающей поверхностью (в которой можно увидеть образы неведомого), зеркало считается проводником в потусторонний мир.

Негативный аспект образа обусловлен его способностью удваивать реальность, а также порождать искажения (кривые зеркала). Так во многих религиях и философских системах земное существование предстает как неподлинное отражение абсолютного бытия, как его искажённый зеркальный образ [2].

Кроме того, своей способностью отражать человека и окружающую его реальность, зеркало устойчиво соотносится с сознанием, мышлением, выступающими в качестве инструментов самопознания и отражения универсума; понятие «рефлексия» (латинское «отражение») метафорически сближает процесс мышления и символику зеркальности [2]. В мировой литературе наиболее ярким примером использования зеркала как выхода в параллельный мир является произведение Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» (1871).

Что же касается русского символизма, то Д. Максимов отмечает, что в рамках этого направления тема зеркальности пользовалась немалой популярностью. Примерами тому могут служить: повесть самой же З. Гиппиус «Зеркала» (1896), новелла В. Брюсова «В зеркале» (1902-1906),

стихотворение А. Блока «Двойник» (1909–1914), поэма С. Есенина «Чёрный человек» (1925) [3, с. 50].

Возвращаясь к анализу стихотворения З. Гиппиус, отметим, что отсылка к воображению как к составляющей «зеркальной» символики приводит к тому, что данная метафора воспринимается не столько как картина пересекающихся миров, сколько как целиком воображаемый и иллюзорный образ такой картины: пруд в качестве портала в другой мир существует только лишь в воображении лирического героя. В этой связи вспоминается строфа, описывающая взаимоотношения гиппиусовского героя с людьми: «Они и тут – но отвернусь, / Следов их наблюдать не стану» [1, с. 62].

Если сопоставить её с дальнейшим развитием сюжета стихотворения, и конкретно с символикой зеркальности, то масштабы «обмана» усугубляются. Ложным является всё: фальшивое уединение у пруда, «потусторонность» и «портальность» самого пруда, пересечение миров в зеркальной глади вод, успокоение на дне; поскольку на поверку это оказывается лишь продуктом воображения, призрачным отражением в зеркале сознания лирического героя З. Гиппиус.

Кстати, связь зеркальности и искажения присутствует также в более раннем, чем предыдущее поэтическое произведение, стихотворении «Напрасно» (1913), где метафора зеркального отражения используется именно для передачи неточности, преломления отображения образа мыслей одного человека в сознании другого (впрочем, это стихотворение будет рассмотрено нами в процессе изучения антитезы «человек – человек» в рамках смыслового уровня «Взаимоотношения с трансцендентным миром»).

Но, пожалуй, примером самого раннего использования З. Гиппиус данного символа является рассказ «Зеркала», впервые опубликованный в 1896 году в «Северном вестнике».

Этот рассказ – история о существовании в «двойном» состоянии, где герои, сами до конца не понимающие, в каком мире живут – в действительном, воображаемом или – одновременно – в обоих, выступают то

как реальные люди, то как «отражения» [1, с. 27]. Одна из героинь рассказа так объясняет феномен жизни в мире: «Сами зеркала, кругом отражения, и выйти из них, из отражений, нельзя, пока зеркало не разбилось» [Там же].

Иными словами, зеркала ограниченного человеческого сознания, создающие множество искривлённых копий реальности, закрывают от человека реальность истинную и единую. Только смерть может вывести его из этого зеркального лабиринта. И вместе с тем, зеркало как образ остаётся универсальным средством и кратчайшим путём соприкосновения с параллельным мистическим измерением, фактическим выражением которого является мир материальный.

Таким образом, через призму одного единственного стихотворения мы можем рассмотреть небольшую, но весьма значимую группу символов, без понимания которых осмысление внеязыковых культурных реалий было бы неполноценным.

Список использованной литературы и источников

1. Гиппиус З. Сочинения : Стихотворения. Проза / [сост., подгот. текста, вступ. ст., комм. К. Азадовского, А. Лаврова] / З. Гиппиус. – Л. : Художественная литература, 1991 – 672 с.
2. Энциклопедия знаков и символов. Режим доступа: <http://sigils.ru/symbols/zerk.html>
3. Максимов Д. Поэзия и проза Ал. Блока / Д. Максимов. – Л.: Сов. Писатель, 1975. – 552 с.
4. Мескин В. Заклинание (О поэзии Зинаиды Гиппиус) / В. Мескин // Русская словесность, 1994. – № 1. – С. 74-84.
5. Михайлов А. Языки культуры: риторика и история искусств. Ключевые слова культуры. Самоосмысление гуманитарной науки. Учебное пособие по культурологии / А. Михайлов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 909 с.

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
ПІД ЧАС РОБОТИ З ГАЗЕТНИМ ТЕКСТОМ
НА ОСНОВНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКІЙ МОВИ**

С. В. ЛАЗАРЕНКО

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, Одеса*

***Анотація.** У статті визначена роль газетного тексту у формуванні лінгвокультурної компетенції іноземців під час вивчення української мови. Проаналізовані національно марковані прецедентні феномени як один з найбільш ефективних засобів формування лінгвокультурної компетенції іноземців. Запропонована власна дефініція поняття “прецедентні феномени”, подана їх класифікація. Визначені особливості роботи з національно маркованими прецедентними феноменами в процесі викладання української мови як іноземної.*

***Ключові слова:** газетний текст, прецедентність, прецедентні феномени, лінгвокультурознавча компетенція.*

***Аннотация:** В статье определена роль газетного текста в формировании лингвокультурной компетенции иностранцев при обучении украинскому языку. Проанализированы национально маркированные прецедентные феномены как один из наиболее эффективных средств формирования лингвокультурной компетенции иностранцев. Предложена собственная дефиниция понятия «прецедентные феномены», подана их классификация. Определены особенности работы с национально маркированными прецедентными феноменами при обучении украинскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** газетный текст, прецедентность, прецедентные феномены, лингвокультурная компетенция.*

***Summary.** The article defines the role of the newspaper text in shaping foreign linguocultural competence in teaching the Ukrainian language. National precedent phenomena as one of the most effective means of formation of linguocultural competence of foreigners were analyzed. Own definition of the concept of «precedent phenomena» was suggested, their classification was filed. The features of the work with national precedent phenomena in teaching Ukrainian as a foreign language were identified.*

***Keywords:** newspaper text, precedent, precedent phenomena, linguocultural competence.*

Лінгвістичне й методичне вивчення мови газети має велике значення в галузі викладання української мови як іноземної. Це зумовлено, перш за все, широкою повсякденною доступністю газети з інформаційною оперативністю, з фіксацією її матеріалу в зручній для використання формі. За допомогою газети іноземні громадяни знайомляться з основними подіями політичної, культурної, міжнародної та інших сфер життя країни. У зв'язку з цим актуальність вивчення мови газети зумовлена ще й психологічним фактором: інтерес іноземців до змісту газетних текстів є додатковим мотиваційним фактором для вивчення української мови. Лінгвістичний та методичний інтерес до вивчення газети зумовлений ще й специфікою її мови. Адже в сучасній газеті активно здійснюється взаємовплив мовленнєвих стилів і зближення книжного та розмовного мовлення. Норми газетної мови ширші загальнолітературних норм і більш толерантні до нелітературної лексики. Звертаючись до пластів національної мови, що не є літературними, газета перероблює, опановує їх і нарешті олітературює. «Мова газети інтенсивно опановує експресивні засоби та сприяє проникненню культури книжно-писемного мовлення в сферу міжособистісного спілкування, де формується так зване суспільно-повсякденне мовлення, що є важливою формою повсякденного мовленнєвого спілкування людей, без опанування якої іноземці не будуть вільно почувати себе в мовленнєвому середовищі» [1]. Беззаперечною є роль газети й у формуванні

лінгвокультурознавчої компетенції іноземних громадян. Адже в газетних текстах активно функціонують національно марковані одиниці, зокрема національно марковані прецедентні феномени, без опанування яких іноземці не можуть адекватно зрозуміти зміст газетного тексту, а отже не можуть бути ефективними учасниками міжкультурного спілкування.

Попри великий інтерес зарубіжних і вітчизняних дослідників до газетного тексту відзначимо, що перевагу надають лінгвістичному та методичному аспектам вивчення газети. Країнознавчий же аспект потребує детальних розвідок. У цьому дослідженні ми ставимо за мету показати роль газетного тексту в формуванні лінгвокультурознавчої компетенції іноземців у процесі вивчення української мови.

Одним із найефективніших засобів формування лінгвокультурознавчої компетенції іноземців під час вивчення газетного тексту на заняттях з української мови є національно марковані прецедентні феномени, які визначаємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгво-культурного співавторства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). Іноземці знайомляться з національно маркованими прецедентними феноменами вже на підготовчих курсах, активну ж роботу над ними розпочинають на основних курсах. Ці феномени потребують особливої уваги студентів і викладачів. Для перших вони є своєрідною перешкодою під час сприйняття тексту, адже для того, щоб адекватно інтерпретувати його зміст, необхідно встановити значення прецедентного феномена; якщо ж це значення набуває в газетному тексті додаткових смислів, то необхідно ще й встановити й зіставити загальновідоме значення прецедентного феномена з його значенням у даному контексті, зрозуміти мету введення додаткових смислів. Від викладачів же робота над національно маркованими прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної вимагає високої культурологічної компетенції, великого обсягу знань, врахування того, що вони готують

студентів до мовленнєвої діяльності не на моноетничному, а на міжкультурному рівні. Слід також пам'ятати, що в процесі вивчення національно маркованих прецедентних феноменів інших мов у студентів виникає інтерес до вивчення таких феноменів у власній мові.

Послуговуючись типологією прецедентних феноменів, що запропонувала Н. В. Кондратенко, у газетному тексті виокремлюємо такі типи прецедентності [2].

1. Ідіоматична прецедентність. Наявність у висловлюванні ідіом, прислів'їв, приказок, прецедентних висловлень з казок або елементів цих текстів. Наприклад: *Там йому щиро відповіли, що працюють із картинами тільки покійних митців. Тож постає логічне запитання: «Невже, щоб тебе оцінили, треба “врізати дуба”?»* (Арт-інвестиції: аби оцінили, треба «врізати дуба»? – Дзеркало тижня. – 2011. – № 36).

2. Цитатна прецедентність. У межах цього типу два підвиди:

1) афористичний тип – входження до складу висловлювання цитат, алюзій, натяків, специфічних синтаксичних форм (*«Я візьму той рушник, розстелю, наче долю...»* – Україна молода. – 2007. – № 106);

2) масовий тип – уживання у висловлюванні цитат з художніх текстів, які добре відомі реципієнтам, проте мають обмежену сферу функціонування, фрагментів з відомих пісень, перефразованих або переосмислених рекламних слоганів (*«До мене, Мухтарє!»* (головна роль в українському кіно) – Дзеркало тижня. – 2011. – № 36; *«Найкращі друзі жінок – не тільки діаманти»* (Високий замок – 2007. – № 42)).

3. Номінативна прецедентність. Наявність у висловлюванні назв творів мистецтва, а також прецедентних імен. Наприклад: *«Єретик Сковорода»* – Дзеркало тижня. – 2002. – № 46, *«Ті, що греблі рвуть»* – Україна молода. – 2003. – № 194.

Досвід роботи з іноземними студентами дозволяє констатувати, що серед означених типів прецедентності найбільш впізнаною та найлегшою для розуміння є цитатна прецедентність масового типу, що зумовлено активним

функціонуванням цього типу прецедентності в соціально-культурному житті суспільства в певний час. Усі інші види вимагають ретельної, спеціально організованої роботи, що передбачає: 1) визначення мінімумів прецедентних феноменів відповідно до системно-функціонального підходу (вивченню підлягають лише ті прецедентні феномени, що є найбільш значущими для мови, яку опановують іноземці, та які є необхідними для успішного міжкультурного спілкування); 2) укладання лексичних словників; 3) розроблення та впровадження ефективних методів і прийомів роботи над прецедентними феноменами.

Підсумовуючи все викладене вище, зробимо висновки. Нова комунікативна орієнтація методики викладання української мови як іноземної – навчання міжкультурній комунікації, що О. Д. Митрофанова схарактеризувала як «культурознавчу» [3, с. 29], дозволила розглядати газетний текст не лише в лінгвістичному та методичному аспектах, а й у країнознавчому. Газетний текст є джерелом соціокультурної інформації, відображає загальнонаціональну культуру з її морально-етичними, естетичними цінностями та багатовіковими традиціями, що доводить його беззаперечну роль у формуванні лінгвокультурної компетенції іноземців під час вивчення української мови. Одним із найефективніших засобів формування лінгвокультурної компетенції іноземців у процесі вивчення газетного тексту на заняттях з української мови є національно марковані прецедентні феномени. Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної вимагає ретельної організації, високої культурологічної компетенції самого викладача, який повинен пам'ятати, що основна його мета – формування у студентів вторинної мовної особистості, що дозволить їм стати ефективними та повноцінними учасниками комунікативного процесу на міжкультурному рівні. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вдосконаленні методики роботи над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної, укладанні мінімумів прецедентних феноменів, що мають опанувати іноземні студенти, укладанні спеціального словника національно маркованих

прецедентних феноменів, що повинні засвоїти іноземці, розробці лінгвокраїнознавчих курсів та укладанні навчальних і навчально-методичних посібників для іноземців, що вивчають українську мову.

Список використаної літератури та джерел

1. Попович И. Ю. Основные цели при обучении чтению газетных текстов студентов-нефилологов / И. Ю. Попович, Б. А. Булгарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/9/pedagogika
2. Кондратенко Н. В. Прецедентні компоненти в заголовках публіцистичних текстів (на матеріалі газетних статей) / Н. В. Кондратенко // Мова і культура. – К. : ВД Дм. Бураго, 2004. – Вип. 7. – Т. IV. – Ч. 1. – С. 162-166.
3. Митрофанова О. Д. В поисках новой парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О. В. Митрофанова // Русский язык в центре Европы. – Банска Бистрица, 2000. – С. 29-35.

УДК 81'243'27:378

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВНЗ

Н. Г. МОЙСЕЄНКО, Л. В. СІЗОВА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація: У статті наводиться аналіз існуючих у сучасній методиці викладання іноземних мов культурологічних підходів для формування соціолінгвістичної компетенції особистості та пропонуються шляхи їх адаптації та оптимізації для майбутніх фахівців-гуманітаріїв.

Ключові слова: компетенція, культурологія, лінгвокраїнознавство, мовна картина світу, концептуальна картина світу.

Аннотація: В данній статтє содержатся результати аналізу суцтвующих в современной методикє преподавания иностранных языков культурологических подходов для формирования социолингвистической компетенции личности и предлагаются пути их адаптации и оптимизации для будущих специалистов-гуманитариев.

Ключевые слова: компетенция, культурология, лингвострановедение, языковая картина мира, концептуальная картина мира.

Summary: This article provides an analysis of the cultural approaches existing in modern methodology of foreign languages teaching that are used for the formation of the sociolinguistic competence of the individual and offers ways of their adaptation and optimization for future specialists of humanitarian science.

Keywords: competence, cultural studies, culture-oriented linguistics, linguistic view of the world, conceptual view of the world.

На сучасному етапі розвитку світової спільноти у значній мірі підвищилась необхідність у комунікації представників різних мовних та національно-культурних громад. Для того, щоб їх спілкування було ефективним та адекватним, вони мають володіти відповідними навичками. Саме такі навички і складають комунікативну компетенцію. Ми визначаємо комунікативну компетенцію як систему знань та умінь, які забезпечують адекватне сприйняття лінгвістичного / екстралінгвістичного контекстів і породження відповідної мовної поведінкової реакції. Завданням сучасних викладачів іноземних мов є формування комунікативної компетенції особистості, яке зробить її спроможною до іншомовного спілкування. Ця стаття має на меті розгляд факторів, які забезпечують успішне оволодіння всіма складовими такої компетенції.

До складових комунікативної компетенції можна віднести:

- 1) лінгвістичну (мовну) компетенцію;
- 2) соціолінгвістичну;
- 3) прагматичну [1].

Перша вимагає досконалого оволодіння правилами вимови, орфографії, особливостями вживання мовних одиниць, урахуванням їх морфологічних та синтаксичних особливостей, розуміння семантики та прагматичних закономірностей вживання слів та словосполучень. Друга являє собою суму фонових знань, що відображають відомості краєзнавчого, культурно-етнографічного характеру та відповідних мовних одиниць, що позначають краєзнавчі та культурно-етнографічні реалії. Третя має на меті навчити правильній, з точки зору логіки мислення та прагматики ситуації, побудові висловлювання [2, с. 26; 3, с. 12].

Виходячи із зазначеного вище, можна констатувати необхідність організувати процес навчання іноземним мовам таким чином, щоб ті, хто навчаються, оволоділи у необхідній мірі всіма складовими комунікативної компетенції.

Лінгвістична (мовна) компетенція є чи не найважливішою серед інших складових, бо саме вона робить людину спроможною сприймати і давати інформацію будь-якої спрямованості: повсякденної, ділової, країнознавчої, тощо. Постає питання: Як в умовах невеликої кількості годин (від 2 до 6 на тиждень) можна сформувати такі усно-письмові навички у майбутнього фахівця, які зроблять його спроможним до вільного спілкування іноземною мовою. Перш за все, методики, які використовуються викладачем, мають включати елементи інтенсивного навчання та мають бути спрямовані на розвиток комунікативних можливостей. Сюди можна віднести вправи і завдання по активізації словникового запасу та граматичних явищ: 1) складання своїх власних речень на базі запропонованих лексичних одиниць або граматичних конструкцій; 2) ділові та рольові ігри, завдання, в ході яких створюються ситуації, що наближені до реальних, із вживанням активних

словника та граматики; 3) твори; 4) доповіді, які також мають включати активну лексику та лексико-граматичні явища. Такі прийоми дадуть змогу водночас досягти декількох цілей: 1) засвоєння граматичного та лексичного матеріалу; 2) ознайомлення із соціолінгвістичними особливостями іноземної спільноти та уміння орієнтуватись в умовах іншомовного комунікативного акту; 3) навчання умінню вирішувати прагматичні завдання під час спілкування із представником іншого мовно-культурного соціуму.

Ціллю даної розвідки є аналіз підходів до формування соціолінгвістичної компетенції майбутніх фахівців гуманітарного профілю та окреслення шляхів їх оптимізації.

Стосовно формування соціолінгвістичної компетенції у сучасній методиці викладання іноземних мов існує декілька підходів: 1) лінгвокраїнознавчий; 2) комунікативно-етнографічний; 3) соціокультурний.

На наш погляд, здається важливим проаналізувати кожний із них для того, щоб знайти оптимальні шляхи формування знань та навичок, які забезпечать основу коректного міжкультурного спілкування.

Предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ній національно-культурної специфіки. Головним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації було визнано лексичний склад мови. Основна увага у рамках даного підходу приділяється національно-культурній семантиці слів, вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фонової і термінологічної лексики, фразеологізмів і афоризмів, у яких, на думку лінгвокраїнознавців, схована національно-специфічна інформація. При тому, опис мовних одиниць здійснювався в загальному комплексі з вивченням уявлень певного народу про позначуваний цією лексичною одиницею предмет на фоні культурно-історичного життя соціокультурної спільноти.

Досягненням цього методу стало уточнення співвідношення іноземної та рідної мови тих, хто навчається, було розроблено методи запобігання мовної інтерференції, яка гальмує навчання. Основоположники лінгвокраїнознавства Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров визначили наступні важливі для

адекватного акту комунікації поняття: а) акультурація (засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури), б) «особистість на рубежі культури» (людини, що володіє культурами А і Б), в) «міжкультурної комунікації» (адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур) [3, с. 35-56].

Комунікативно-етнографічний підхід до навчання іноземним мовам був запропонований та розроблений у сучасній зарубіжній методиці навчання іноземним мовам (М. Byram, V. Eraste-Sarries, P. Doye) [Там само]. Цей метод розуміє навчання мові як навчання мові і культурі водночас. При цьому зазначається, що феномен культури є явищем багатовимірним, що розглядається не тільки в синхронії, але й у діахронії. Він включає «продукти культури» (філософію, мистецтво, літературу), стереотипи повсякденного життя та їхні прояви в різних субкультурах (пов'язаних з віком, професією, освітнім рівнем, поколінням, расою, статтю та ін.). На думку прихильників цієї методичної школи, у процесі іншомовного спілкування важливу роль відіграють не лише реальні культурні події, але й їхнє віддзеркалення в суспільній свідомості, тому що й вона може відрізнятися в різних культурах.

Прибічники даного методу дійшли висновку про те, що в процесі іншомовної комунікації особистість вступає в міжкультурне спілкування, тобто вона є «міжкультурним співрозмовником» [4, с. 45], а не просто партнером по комунікації. Ця обставина диктує необхідність сформувати у того, хто навчається, не просто іншомовно-комунікативні компетенції, а міжкультурні компетенції, що включає знання про всі компоненти культури своєї країни та аналогічні знання про культуру країни, мову якої він вивчає, уміння виявляти можливі «зони» непорозуміння або потенційних конфліктів, уміння інтерпретувати іншомовну культуру, бажання і готовність вступати в міжкультурний контакт. Акцент робиться на співставлення етнографічних аспектів досліджуваної іноземної мови і рідної культури учня, але не

приймається до уваги «третя» культура, носії якої використовують досліджувану іноземну мову як засіб спілкування.

У цьому аспекті більш перспективним є соціокультурний підхід. Метою соціокультурної освіти є формування поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає індивідові орієнтуватися в різних типах культур і цивілізацій та відповідних комунікативних норм спілкування, адекватно інтерпретувати явища і факти культури і використовувати ці факти для вибору стратегій взаємодії при вирішенні особистісно та професійно значущих завдань і проблем у різних типах сучасного міжкультурного спілкування.

Навчання в рамках зазначеного підходу має включати знайомство з системами цінностей, що є характерними для представників мовних спільнот, мови яких вивчаються (у соціальних, професійних, вікових, етнічних та ін. групах), політичною, економічною, науковою, релігійною культурами цих соціальних утворень, їхнім відбиттям у стилях життя різних соціумів, промислово-економічним потенціалом країни, соціокультурними особливостями мовного етикету, граматичних і лексичних закономірностей формального та неформального спілкування, громадським життям і культурою іноземної мови, що досліджується.

Порівняння зазначених вище культурологічних підходів до вивчення іноземних мов дає змогу зробити наступні висновки:

1) лінгвокраїнознавчий підхід дає змогу розробити прийоми роботи з безеквівалентною та фоновою лексикою, методи її засвоєння, створити типологію текстів, в яких репрезентується лінгвокраїнознавча інформація;

2) комунікативно-етнографічний підхід створює можливість зробити того, хто навчається, майбутнім учасником міжкультурної комунікації та дає змогу оволодіти знаннями та навичками, які зроблять акт даної міжкультурної комунікації коректним та успішним;

3) соціокультурний підхід забезпечує ефективне спілкування представників країн, що належать до різних етнічних і національних культур і соціальних субкультур.

Це порівняння демонструє суттєві ефективні риси кожного підходу. На нашу думку, використання базових елементів кожного з них у процесі підготовки методичних вказівок, навчальних посібників та завдань для самостійної роботи не тільки є бажаним, але й необхідним, тому що тільки об'єднання фундаментальних принципів розглянутих вище підходів дасть можливість сформувати всебічну соціокультурну компетентність студентів економічного ВНЗ. Особливу увагу треба приділяти дослідницькій роботі на матеріалі культурологічного характеру; важливим заходом є проведення конференцій, семінарів культурологічної, краєзнавчої, політологічної спрямованості; не менш значущим є ознайомлення із художніми творами на мові оригіналу, їх обговорення, їх культурологічний та лінгвістичний аналіз. Зануренням у культуру іншомовної спільноти є участь у святкуванні характерних для цієї культури дат. Перегляд вдало підібраних документальних та художніх фільмів також допомагає оволодіти мовною та концептуальною картинами світу носіїв мови, що вивчається.

Розробка комунікативних завдань та вправ, використання інтерактивних методів навчання на базі суттєвих засад сучасних методик для формування соціокультурної компетентності особистості сприяють оптимізації навчального процесу у даній сфері. Практика викладання свідчить про те, що перевага при викладанні іноземної мови не може надаватись повністю одному із зазначених вище культурологічних підходів, тому що застосування того чи іншого методу у чистому вигляді значно звужує галузь знань та навичок того, хто навчається. Перспективи дослідження у даному напрямку включають складання педагогічної моделі формування вторинної мовної особистості у ході вивчення іноземної мови студентами в умовах немовних гуманітарних вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 125 с.

2. Попко І. А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. А. Попко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : Зб. наукових статей учасників всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 278-294.
3. Ростовцева В. М. О возможности использования речевых ситуаций в обучении иностранному языку при презентации лексики / В. М. Ростовцева // Новые исследования в пед. науках АПН СССР. – 1986. – № 1. – С. 58-62.
4. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – 2005. – № 1. – С. 26-29.

УДК 811.161.1'37:376

ФРАЗЕОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. Л. НЕКРЫЛОВА

Национальный экономический университет имени Семёна Кузнеця, Харьков

Аннотация: *Статья посвящена вопросам употребления русских фразеологизмов в обучении русскому языку иностранцев. Рассмотрены критерии отбора фразеологических единиц, приведены примеры их использования в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *фразеологизм, русский язык как иностранный, семантика, предикативные и непредикативные фразеосочетания.*

Анотація: *Статтю присвячено питанню використання російських фразеологізмів у навчанні іноземних громадян. Розглянуто критерії відбору фразеологічного матеріалу, наведено конкретні приклади їхнього використання в навчальному процесі.*

Ключові слова: фразеологізм, російська мова як іноземна, семантика, предикативні та непередикативні словосполучення.

Summary: *The article is devoted to the use of Russian phraseological units in teaching Russian language for foreigners. We consider the selection criteria of phraseological units, examples of their use in the educational process.*

Key words: *phraseological unit, Russian as a foreign language, semantics, predicative and depreciative phrases.*

В обучении неродному языку одной из важнейших задач является отбор материала, который обеспечивает его репрезентативность и оптимальность обучения, а в результате способствует формированию умений в избранном для обучения виде речевой деятельности или в репродуктивной и продуктивной деятельности в целом. Отбор языкового материала на фонологическом и лексико-семантическом уровнях для обучения русскому как неродному ведется давно, собственно с него и начинается методика обучения русскому как иностранному. Вслед за отбором материала на фонологическом уровне, как наименее сложном, были созданы лексические минимумы с учетом этапов и целей обучения, словари-минимумы для различных стилей речи русского языка – научного, художественной литературы и др.

В последнее время особый интерес методистов русского языка привлекает словосочетание как более сложная единица языка, которая, будучи единицей синтаксического уровня, непосредственно участвует в формировании высказывания. Здесь на первый план выдвигается проблема сочетаемости и механизма образования словосочетаний. Если порождение свободных словосочетаний, обусловленных логико-предметными отношениями и правилами синтаксической сочетаемости, у обучаемых не вызывает трудностей, то устойчивые сочетания, образующиеся на основе правил лексической и семантической сочетаемости, являются источником многочисленных и трудно

устраняемых ошибок. Сочетаемость приобретает важное значение в дидактических задачах обучения видам продуктивной речевой деятельности.

Как известно, устойчивые словосочетания образуют фразеологию языка, некоторыми лингвистами рассматриваемую как особый, фразеологический его уровень. Устойчивость сочетаний состоит в том, что входящие в их состав компоненты сочетаются с ограниченным числом слов. Это ограничение составляет специфику каждого языка. Передача таких сочетаний, в отличие от перевода слова, на другом языке затруднительна. Каждый язык обладает определенным количеством идиом, непереводаемых словосочетаний, часто образных, придающих ему особый колорит, но очень затрудняющих его усвоение.

Известно, что в современной лингвистике существует несколько точек зрения относительно объема фразеологии [1]. Если рассматривать фразеологию как набор словосочетаний, образовавшихся в речевой практике данного языкового коллектива и функционирующих как готовые относительно устойчивые определенные языковые компоненты, то проблема обучения фразеологии представится одной из насущных проблем обучения иностранному языку, будучи в то же время проблемой комплексной, куда войдут вопросы типологии и стилистической дифференциации фразеологических единиц, их отбора на основе анализа их частотности, употребляемости, этапа обучения, вида речевой деятельности, вопросы методики обучения, начиная от ввода и кончая выработкой автоматизма их употребления. Особое значение имеют, как и при обучении другим единицам языка, данные сравнительной типологии, которые в случае близкородственных языков послужат среди прочего профилактике ошибок.

Среди различных типов устойчивых словосочетаний наиболее специфическими считаются те, которые обладают метафоричностью, образностью, экспрессивно-эмоциональной окраской и сами являются выразительным средством языка, они стилистически ограничены, главным образом, принадлежат разговорному стилю речи и через него стилю

художественной литературы. Освоение этих фразеологизмов является признаком высокой степени овладения языком, достигаемым обучаемыми в редких случаях. Трудности обучения экспрессивно и стилистически окрашенным фразеологизмам связаны с трудностями семантизации. Полезными были бы словари фразеологических эквивалентов родного языка обучаемого, где эквиваленты сохраняли бы и передавали, независимо от лексической наполняемости, образность и стилистическую окраску русских фразеологических единиц.

Обучение образным фразеологизмам предполагает, в основном, продвинутый этап с гуманитарным профилем. Более общей и тем самым более важной задачей является преподавание устойчивых сочетаний, лишенных образности, экспрессивности и являющихся, подобно словам, строительным материалом высказывания.

Среди частей речи, формирующих устойчивые словосочетания в качестве опорного слова, большую роль играет глагол, образующий предикативные и непредикативные фразеосочетания. Семантика таких фразеологических единиц более сложна, чем семантика отдельного слова, стилистика в какой-то степени тоже специфична. Оставляя в стороне глагольные предикативные словосочетания, которые не все лингвисты включают в состав сочетаний, считая их единицами более высокого уровня, отметим значение устойчивых глагольно-именных непредикативных словосочетаний для генеративного словаря.

Трудными для усвоения, как правило, являются глагольно-именные непредикативные словосочетания с десемантизированным, «пустым» глаголом типа *одержать победу, нести ответственность, оказывать влияние (воздействие, нажим, помощь, прием), подвергнуть анализу, положить в основу, положить начало* и т.п. В учебных целях было бы полезно создать типологию этих сочетаний (семантическую и грамматическую). Сопоставительный лингвистический анализ наиболее частотных устойчивых сочетаний этого типа дает учебный материал для работы над этими

конструкциями, особенно полезный при их вводе и семантизации. Кроме того, при помощи второго языка легче показать нерасчлененность семантики таких словосочетаний.

Устойчивые сочетания с существительным в качестве опорного слова представлены в русском языке несколькими моделями. Существенными с точки зрения порождения высказывания являются фразеосочетания моделей «прилагательное + существительное» и «существительное + существительное». Заметим, что семантический вес входящих в первую модель компонентов может варьироваться – экстралингвистическая сущность может быть сосредоточена только в одном существительном или распределяться между существительным и прилагательным. Например, *простое предложение, сложное предложение, вольтова дуга*.

При обучении фразеологии необходимо также учитывать ее стилистическую дифференциацию. Известно, что экспрессивно окрашенная фразеология присуща в большей степени стилю художественной литературы, а также публицистическому стилю. Безобразная фразеология может быть как стилистически нейтральной, так и функционирующей в отдельных стилях (научном, газетном и др.). Интересное и обособленное явление представляют собой устойчивые словосочетания газетного стиля, так называемые клише.

Устойчивость клише обуславливается не внутренними законами языка, как в случае других фразеосочетаний, а постоянным совместным употреблением его компонентов, связанных с экстралингвистической сущностью. В клише обычно каждый компонент несет свою семантическую нагрузку: *нормализовать обстановку, осуществлять программу, устанавливать контакты, высказывать удовлетворение, отмечать с удовлетворением, научно-экономическое сотрудничество, международная напряженность*.

Клише подобно терминам или формулам научного стиля служат средством передачи информации, средством наиболее точным и экономным.

Работа с фразеологией при обучении русскому языку как иностранному имеет также страноведческий аспект. Здесь в центре внимания оказываются фразеологизмы, структурно совпадающие с предложением. По содержанию такие фразеологизмы отличаются разнообразием и насыщенностью страноведческими сведениями – история, быт, мораль, этика русского и украинского народа играют важную воспитательную роль.

Изучение языка во взаимосвязи с культурой его носителей делает актуальной проблему презентации фразеологического материала, несущего культурологическую информацию. Важно отметить, что фразеологизмы представляют собой национально-специфические единицы языка, передающие из поколения в поколение культурный потенциал народа. В них проявляются особенности любого национального языка и таким образом выражаются дух и своеобразие нации или данного народа. В. А. Маслова указывает на очень тесную связь фразеологических единиц с фоновыми знаниями носителя языка, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. По ее мнению, фразеологические сочетания приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с определенной картиной мира и выражают свое отношение к ним, дают свою оценку [2, с. 38].

Проблема восприятия русских фразеологизмов иностранцами очень актуальна: ведь фразеологизмы не только образные выражения, делающие нашу речь более выразительной, но и единицы языка, ярко отражающие историю, быт, нравы, мораль народа, специфику его культуры. Поэтому непонимание и незнание образной основы фразеологических единиц может привести к неправильному его употреблению и к неверным выводам о характере народа. Непонимание и, вследствие этого неприятие семантики русского фразеологизма, ситуация его употребления в речи, вызывает определенные трудности для иностранных студентов, так как реалии русского общества могут быть им не свойственны в силу различий образа жизни этих народов. Отсутствие у иностранных студентов достаточных сведений по истории и культуре, обычаям и нравам русского народа приводит к затруднению

понимания некоторых фразеологизмов, в которых ярко отражено различие реалий двух культур. Чтобы донести до иностранных студентов предметно-логическое, эмоционально-оценочное, образное содержание русских фразеологизмов, преподавателю следует обращать внимание на точность понимания и перевода, учитывать трудности в процессе обучения, особенно при сопоставлении заданий и упражнений.

Особое значение фразеологизмов в процессе выявления в языке этнической историко-культурной памяти определяется тем, что фразеологические единицы охватывают прежде всего фрагменты действительности, связанные с деятельностью человека. Начальный этап обучения русскому языку иностранных студентов в русскоговорящей среде требует формирования знаний, которым студенты могут найти практическое применение. Например, задания с использованием фразеологизмов.

Задание 1. Читайте диалог. Объясните значение выделенных фразеологизмов. – *Привет, Мария. Как дела?* / – *Привет. Как всегда, **верчусь как белка в колесе.*** / – *Я тоже очень много работаю. Как твой сын?* / – *Сын ходит на дискотеку, а я его жду, **места себе не нахожу.*** / – *Не волнуйся, всё будет хорошо. Передавай ему привет.* / – *Спасибо, обязательно передам. До встречи.* / – *Всего хорошего.* Приведём ещё примеры заданий с использованием фразеологизмов.

Задание 2. Замените фразеологизмы словами-синонимами, используя слова для справок.

Куры не клюют –

Палец о палец не ударить –

Сидеть сложа руки –

Получать по шапке –

Высунув язык –

Собаку съел –

Первый шаг –

Кот наплакал –

Ни рыба ни мясо –

Намылить шею –

Как рыба в воде –

Слова для справок: бездельничать, много, выговор, бегать, все хорошо, большой опыт, не знать, что делать конкретно, делать строгий выговор, мало, начало, что-то неопределённое.

Задание 3. Прочитайте предложения. Найдите среди выделенных сочетаний слов те, которые имеют устойчивый характер. Определите значение каждого фразеологизма.

1. *Рыбак сидел на берегу реки и сматывал удочки. Пора сматывать удочки, пока чего-нибудь не случилось.*

2. *Лодка плывет по течению. В любой ситуации он всегда плывет по течению.*

3. *Если крупы нет, то каши не сваришь. Он со всеми не согласен, постоянно спорит — с ним каши не сваришь.*

4. *Шел дождь, и только одна мокрая курица бегала по двору. – Что ты сегодня как мокрая курица. Не теряй бодрости духа! Все будет хорошо!*

Задание 4. Каким одним словом (прилагательным) можно охарактеризовать человека, который

собаку съел –

как сонная муха –

желторотый птенец –

набрал в рот воды –

выжатый лимон –

большая шишка –

белая ворона –

восходящая звезда –

тянет кота за хвост –

заблудился в трех соснах –

Задание 5. Дайте правильный ответ.

1) Что человек делает, если:

берет быка за рога –

льет крокодиловы слезы –

гонится за двумя зайцами –

выносит сор из избы –

крутится как белка в колесе –

идет в гору –

Слова для справок: много работает, рассказывает лишнее, делает карьеру, пытается одновременно достичь нескольких целей, результатов, фальшивит (ведет себя неискренне), действует решительно.

2) что человек сделал, если:

убил двух зайцев –	сидит у разбитого корыта –
поставил точки над И –	свалился как снег на голову –
подлил масла в огонь –	пальцем о палец не ударил –

Работа с фразеологическими единицами позволяет решать самые разнообразные задачи. С их помощью можно активизировать лексику, грамматику; формировать и контролировать различные виды чтения; развивать умения монологической и диалогической устной речи и письма. Кроме того, фразеологические единицы вносят в изучение иностранного языка элементы разнообразия и увлекательности, знакомят их с иной культурой; позволяют расширить страноведческий кругозор студентов и повысить интерес к языку. Страноведческие знания имеют не только общеобразовательное значение, но и выход в реализацию развивающих и воспитательных целей.

Страноведческая специфика проявляется очень отчетливо в области фразеологии, в ней находит отражение национальное своеобразие жизни и быта русского народа. Факты истории, географии, экономики, образа жизни – все они представлены в семантике многих фразеологических единиц. Русский язык имеет богатую фразеологию. Об этом свидетельствует большое количество сборников и словарей фразеологических единиц, пословиц и крылатых слов.

При грамматическом несоответствии языков (например, отсутствие падежей в английском и наличие шести падежей в русском) нельзя говорить о строгом структурно-семантическом соответствии фразеологических единиц этих языков. Повышенной структурно-семантической эквивалентностью обладают устойчивые сочетания с компонентами – именами реалий и именами собственными, восходящие к античности, библейским сказаниям. Русские фразеологизмы с национально-культурной семантикой часто не имеют аналогов в других языках, так как в основе их прототипов лежат факты,

события, явления, не имеющие места в жизни другого народа. Иногда буквальный перевод фразеологизмов мало что дает для адекватного восприятия информации, в которой содержится тот или иной фразеологизм. Поэтому их значение передается или путем их калькирования, или описательно, с соответствующим комментарием относительно их возникновения и ситуации их употребления. Конечно, возможен перевод фразеологизмов с национально-культурной семантикой через фразеологический эквивалент. Но эти случаи являются немногочисленными. Поэтому при обучении адекватному восприятию иноязычного текста представляется возможным использование страноведческого комментария.

Таким образом, фразеологизмы как объект изучения представляют огромный интерес как для носителей языка, так и для тех, кто изучает русский язык как неродной. Изучение русских фразеологизмов представляет большие трудности для иностранцев. Но фразеологизмы – обязательная часть лексического и культурного минимума, который необходим для коммуникаций иностранных студентов на русском языке. Полноценное изучение языка не позволяет обойти фразеологию как средство отражения особенностей национальной культуры, психологии, всех тех особенностей мировоззрения, без знания которых трудно точно понимать язык. Изучение фразеологизмов помогает эффективно реализовать цели обучения русскому языку как иностранному.

Список использованной литературы

1. Бабкин А. М. Русская фразеология и её развитие и источники / А. М. Бабкин. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1970. – 261 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Баско Н. В. Фразеологизмы в русской речи: словарь – справочник / Н. В. Баско. – М. : Русский язык, 2006. – 272 с.
4. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки

викладачів української та російської мов як іноземних : [монографія] / А. А. Бронська. – К. : Редакція «Бюлетеня ВАК України», вид-во «Толока», 2002. – 208 с.

5. Русский язык : [Учеб. пособ. для студентов подготовительного отделения / Новикова Ю. Н., Шкробова И. А., Онищенко В. Ю.]. – Донецк : «Світ книги», 2012. – 206 с.

УДК 811.161.2'373.7:378.4(477.74)

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

М. О. САДОВСЬКА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

***Анотація:** Однією з головних тенденцій розвитку сучасного світу є зростаюча інтеграція та невпинне, поступове розширення сфер міжнародного та міжнаціонального спілкування. І безумовно, на цьому тлі викладання української мови як іноземної набуває все більшої актуальності, тому що підготовка іноземних фахівців в Україні є однією з ефективних форм культурного і наукового співробітництва.*

У статті розглядається можливість використання фразеологізмів, приказок, прислів'їв в процесі викладання української мови як іноземної як засіб збагачення словникового запасу студентів-іноземців, який дає змогу відчутти, побачити та краще зрозуміти багатючий скарб образів, красу, гнучкість та музикальність української мови.

***Ключові слова:** фразеологізм, прислів'я, комунікативний підхід, аудіювання, читання, письмо, говоріння.*

Аннотация: *Одной из основных тенденций развития современного мира, является растущая интеграция и постоянное, поступательное расширение сфер международного и межнационального общения. И, безусловно, на этом фоне преподавание украинского языка как иностранного приобретает всё большую актуальность, так как подготовка иностранных специалистов в Украине является одной из эффективных форм культурного и научного сотрудничества.*

В данной статье рассматривается возможность использования фразеологизмов, поговорок в процессе преподавания украинского языка как иностранного как способ увеличения словарного запаса студентов-иностранцев, который даёт возможность почувствовать, увидеть и глубже понять огромное богатство образов, красоту, гибкость и музыкальность украинского языка.

Ключевые слова: *фразеологизм, поговорка, коммуникативный подход, аудирование, чтение, письмо, говорение.*

Summary: *One of the basic trends in the development of the modern world, it's the increasing integration and a constant, gradual expansion of realm of international and interethnic communication. And, of course, against this background, the teaching of the Ukrainian language as a foreign language is becoming more urgent because the training of foreign specialists in Ukraine is one of the most effective forms of cultural and scientific cooperation.*

In this article the possibility of the use of phraseology and proverbs in teaching Ukrainian as a foreign language is considered, as a way to increase the vocabulary of foreign students, which gives the opportunity to feel, see and better understand the enormous wealth of images, the beauty, versatility and musicality of the Ukrainian language.

Key words: *phraseological units, proverb, communicative method, listening, reading, writing, speaking.*

Серед тих проблем, які виникають у іноземних студентів, мовна проблема одна з найперших. Недосконале знання української мови створює той бар'єр, що гальмує процес та можливості спілкування.

У процесі знайомства з країною, традиціями, звичаями, святами, обрядами, устоями українського народу, фольклор у вигляді сталих висловів, зокрема фразеологізмів, дає розуміння внутрішнього духовного багатства мови народу, можливість не просто користуватися штампами, а розуміти, відчувати багатозначність, багатогранність української мови. Дотепний та кмітливий народ, який з усіх боків постійно зазнавав вторгнення, жартував, посміхався та рятував себе гумором, що дуже яскраво бачимо на картині І. Ю. Рєпіна «Запорожці», яка відома під назвою «Запорожці пишуть листа турецькому султану».

Одним з досить вагомих чинників опанування українською мовою іноземними студентами є поступове засвоєння фразеологізмів на всіх рівнях: аудіювання, читання, письма, говоріння, що безумовно прискорює формування комунікативної компетентності. Фольклор у вигляді сталих висловів дає розуміння внутрішнього духовного багатства мови народу, його світосприйняття, світогляду, поетичності, образності. Значення фразеологічних одиниць вироблене у загальнонародному вжитку та в основі їх «лежить не поняття, а інші форми мислення, наприклад, судження (У сім'ї не без виродка) [1, с. 336]. Фразеологічні одиниці чи фразеологізми – це «стійкі сполучення двох або більше слів, що створюють семантичну цілісність і відтворюються у процесі мовлення як готові словесні формули» [1, с. 335]. Вони супроводжуються образними характеристиками та емоційно-експресивним забарвленням «скупий і собака на снізі, дрімати і клювати носом, посваритися і розбити горщики» [1, с. 336]. Їх основні ознаки – відтворюваність і надслівність: *брати гору* – «перемагати»; *прикусити язика* – «замовкнути»; *замилювати очі* – «обманювати»; *виводити на чисту воду* – «викривати»; *вільний птах* – «незалежний»; *за тридев'ять земель* – «далеко»; *кури не клюють* – «багато» [1, с. 337]. Переважна більшість фразеологізмів є

образними висловами: *«кров з молоком; тримати камінь за пазухою; виносити сміття з хати; вивести на чисту воду; пустити червоного півня; гора народила мишу; із грязі в князі; правда добре – а щастя краще»* [1, с. 338].

Введення в процес навчання стійких висловлювань дає змогу проводити паралелі зі схожими ідіомами, які існують в рідній мові студента-іноземця. За звичай такі паралелі існують. Засвоєння крилатих фраз та висловів відбувається на наступному етапі знайомства з українською літературою. Тлумачення фрази передбачає звертання до першоджерела та дає можливість нагадати, що письменник створив вислів, який зараз живе окремо від його твору, цей вислів знають, його повторюють, іноді забувши, звідки ця фраза. Крилаті вислови Т. Г. Шевченка: *«лани широкополі, оновлена земля, кайдани порвати, незлим тихим словом; в сім'ї вольній, новій; ...»* [1, с. 361], широко увійшли в народну мову і за дослідженнями мовотворчості Т. Г. Шевченка перевищують 120 поетових висловів.

Навчання українській мові студентів-іноземців зорієнтовано «на засвоєння студентами загальнолюдських цінностей» [2, с. 4] і використання фольклорних, літературних, художніх скарбів української культури, допомагає студентам зрозуміти світосприйняття, світогляд, систему понять, цінностей українського народу.

Вивчаючи речення, що виражають просторові відношення зі сполучниками *де, куди, звідки*, співвідносними з прислівниками *там, туди, звідти*, використовуємо прислів'я: *Страху немає там, де його не бояться; Куди голова задумала, туди й ноги несуть; Куди серце летить, туди й око глядить; Де мало слів, там більше діла; Де багато крику, там мало роботи; Де не посій, там і вродиться; Де слова масні, там пироги пісні; Де два б'ються, там третій користає; Там вовк не бере, де сам живе; Де розумному горе, там дурню сміх; Куди голка, туди й нитка, куди чоловік – туди й жінка; Чув дзвін, та не знає, звідки він.*

Аналізуючи часові відношення, звертаємось до прислів'їв: *Спершу треба розсудити, а потім робити; Що сьогодні маєш зробити, на завтра не відкладай; Всяк розумний по-своєму: один спершу, другий потім; Як не тепер, то в четвер; Хто у п'ятницю скаче, той у неділю плач; Гаси вогонь, поки він не розгорівся; Не хвались ідучи на торг, а хвались ідучи з торгу; Вмій пожартувати, знай, коли і перестати. Воно як трапиться: коли середа, а коли й п'ятниця; Коли за все разом візьмешся, то нічого не зробиш. Коли став робити, то байдики не бити; З самого початку думай, який буде кінець.*

Конструкції способу дії, міри й ступеня зі значенням характеристики дії розглядаємо, використовуючи прислів'я: *Вийшов сухим із води Юхим; Порожній млин і без вітру меле; Велика риба маленьку цілою ковтає; Бачили очі, що купували, так їжте, щоб вам аж повилазило; Іди в гості сміло, як не жде дома діло; Яка корова багато реве, та мало молока дає; Добра добувши кращого не шукай; Краще з розумним загубити, ніж з дурнем знайти; Не поговоривши з головою, не бери руками; Правда ясніша від сонця, та її зі свічкою шукають; Лежачи, і камінь мохнатіє; Не давши слова – держись, а давши – кріпись.*

Розкриваючи багатство виразових засобів української мови, ми розглядаємо також фразеологізми, які перебувають між собою в антонімічних взаєминах. «Фразеологічні антоніми – це мінімум дві фразеологічні одиниці, які асоціюються у свідомості як такі, що при зіставленні взаємовиключають одна одну за значенням і характеризують явища і предмети дійсності з різних, але сумісних боків. Наприклад: ...душі не чути в кому і ненавидіти всіма фібрами душі» [1, с. 434]. Найчастіше протиставлення у фразеологізмах здійснюються через заперечення: «значна особа» – «незначна особа»: *птиця високого польоту – птиця невисокого польоту; велике цабе – невелике цабе; нашого поля ягода – не нашого поля ягода»* [1, с. 435].

Фразеологізми, що мають компоненти-антоніми в своїй лексичній структурі, характеризуються контрастними взаєминами: *«акції підвищуються чії – акції падають чії; натягати віжки – попускати віжки; виходити з берегів – увиходити в береги; ... кидати в жар – кидати в холод; ... зажити доброї слави – зажити лихої слави; плисти за течією – плисти проти течії»* [1, с. 435]; *«Широкі ворота увійти, та вузьки вийти; Руки білі, а сумління чорне; Не ти перший, не ти й останній; Волю неволя вчить; Згода дім будує, а незгода руйнує; Правда кривду переважає; Правда та кривда – як вогонь та вода; Щастя розум одбирає, а нещастя повертає; Хто горя не бачив, той і щастя не знає; Малі тілом, та великі духом; З великої хмари малий дощ буває; Часом густо, а часом пусто»* [1, с. 349].

Заняття студентів-іноземців поєднують такі етапи, як робота з новими словами та словосполученнями, аудіювання, читання, письмо, говоріння; пошук у рідній мові студентів паралельних висловлювань до українських фразеологізмів, можливість розуміти та будувати ситуації, в яких доречно використовувати фразеологізми, відокремлювати головне з мовленнєвого потоку і чітко формувати висловлювання, а також логічно будувати свою розповідь, що повинно сприяти кращому адаптуванню студентів-іноземців в українському лінгвосоціумі.

Таким чином, ми можемо відзначити, що використання фразеологізмів у викладанні української мови як іноземної не тільки розширює словниковий запас студентів-іноземців, а також знайомить їх зі звичаями, світоглядом, духовним багатством, особливостями світосприйняття, з відчуттям краси оточуючого світу та природи, з глибинами народної мудрості, життєвим досвідом, всім, що дійшло до нашого сьогодення з глибин століть від пращурів-землеробів та воїнів, людей праці та мистецтва, в житті яких спів, малюнок, праця та мрії сплетені в одне неповторно барвисте, прекрасне українське мистецтво та національну самобутність, знайомство з якими, безумовно, покращує соціокультурну компетентність іноземних студентів.

Список використаної літератури

1. Сучасна літературна мова. Лексика та фразеологія / за ред. Білодіда І. К. – К. : Наукова думка. 1973. – 588 с.
2. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / уклад. Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов [та ін.]; за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – 52 с.

УДК 378.147:008(477)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Л. М. СЕМЕНЮК

Одесский национальный политехнический университет, Одесса

Аннотация: *Статья посвящена лингвокультурологическому аспекту обучения иностранных студентов в вузах Украины. Рассмотрены традиционные и инновационные методы формирования поликультурной компетенции. Обосновывается важность культурной работы как неотъемлемой составляющей образовательного процесса.*

Ключевые слова: *лингвокультурологический аспект, межкультурная коммуникация, страноведческие мероприятия.*

Анотация: *Статью посвящено лингвокультурологічному аспекту навчання іноземних громадян в вишах України. Розглянуто традиційні та інноваційні методи формування полікультурної компетенції. Обґрунтовується важливість культурної роботи як невід'ємної складової освітнього процесу.*

Ключові слова: *лінгвокультурологічний аспект, міжкультурна комунікація, країнознавчі заходи.*

Summary: *The article is devoted to the linguocultural aspect of teaching foreign students in higher educational institutions of Ukraine. Here the traditional and innovative methods of multicultural competence formation were considered and the importance of cultural work as an integral part of the educational process was substantiated.*

Keywords: *linguocultural aspect, intercultural communication, cross-cultural events.*

Одесский национальный политехнический университет является одним из ведущих вузов Украины. Университет непрерывно укрепляет сотрудничество с другими странами. Сейчас в нем обучается восемьсот иностранных студентов.

Практика многолетней работы с иностранными студентами показала, что очень многое в образовании зависит от культурных традиций страны, особенностей развития этноса. Ключевое значение проблема приобретает в учебных коллективах, где одновременно обучаются студенты из разных стран мира. Все они являются представителями своего этноса, несут знания, полученные в определённой образовательной системе, и находятся в другой стране с целью получения образования в системе, как правило, не совпадающей с их родной системой образования. Формируется неродная поликультурная среда как временная для достижения цели – получения образования.

В этих условиях учебный процесс приобретает соответствующую направленность, он оказывается ориентированным на формирование у студентов способности к адекватному восприятию культуры нового для них общества. И здесь важно то, что украинцы говорят о себе, как сами оценивают себя, свою культуру, историю. Именно бытовое окружение, общение со студентами-носителями языка обучения во многом определяют восприятие «украинского мира».

В этой связи культурно-воспитательные мероприятия, проводимые преподавателями кафедры украинского и русского языков, дают возможность

воздействовать и формировать представления студентов о том, какой мир их окружает.

Понимая под лингвострановедением «аспект в преподавании языка иностранцам, ориентированный на одновременное соизучение языка и культуры» [1, с. 80], отметим, что иностранцы, приехавшие в Украину для овладения выбранной специальностью, стремятся также получить представление о богатстве культурного наследия страны изучаемого языка.

Важной задачей воспитания иностранных студентов является ознакомление и усвоение ими существенных элементов украинской культуры (украинские праздники, традиции и обряды, сведения об истории украинского быта и т. д.), ознакомление с социально-психологическими нормами украинского общества. Приобретение навыков социокультурной языковой компетенции значительно улучшает коммуникацию.

Комплексный подход к подготовке кадров высшей квалификации является необходимым в процессе обучения. Поэтому активное привлечение студентов к культурной работе как к неотъемлемой составляющей учебного процесса позволяет готовить специалистов более высокого уровня.

Знание обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны пребывания является необходимым условием успешной межкультурной коммуникации, даёт возможность лучше ориентироваться в новом социокультурном пространстве.

Учебно-воспитательная деятельность на кафедре приобрела системный характер, который базируется на общих принципах процесса обучения:

- культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных, толерантных отношений в контексте диалога культур;
- обеспечение преемственности на всех стадиях учебно-воспитательного процесса (подготовительный факультет, продвинутый этап);
- обеспечение иностранных студентов необходимыми знаниями о социокультурных нормах жизнедеятельности, ценностях, традициях, способе жизненной бытовой сферы, образцах поведения в стране, где они обучаются;

– организация воспитательных мероприятий страноведческого содержания, направленных на сотрудничество и межкультурную коммуникацию с учётом интересов и возможностей иностранных студентов.

Для формирования поликультурной компетенции используются лингвострановедческие тексты регионального характера, составленные преподавателями кафедры. Текст «Жемчужина у моря» повествует об Одессе, городе с красивейшими памятниками истории, культуры и архитектуры, имеющими мировое значение. О знаменитом Одесском театре оперы и балета, считающемся одним из лучших в мире по своей архитектуре, рассказывается в тексте «Одесса театральная». Из текста «Одесса – город многих религий» студенты узнают об Одессе как о многонациональном городе, где существуют множество различных конфессий, поскольку «постижение национальной картины мира, особенностей ментально-лингвального комплекса представителей иного культурного сообщества, привлечение студента к определённой национальной культуре осуществляется путём освоения основных национально-детерминированных культурных концептов и символов другой культуры» [2, с. 225].

Одним из источников культурологической информации являются экскурсии. В процессе проведения экскурсий учащиеся слышат живую речь, произносимую в нормальном темпе, что способствует развитию умений воспринимать информацию на слух. Кроме того, экскурсии знакомят студентов с культурой, традициями, историей региона пребывания.

Выбор экскурсий осуществляется преподавателем в зависимости от уровня владения учащимися языка обучения и их интересов.

Для студентов 1 курса проводятся плановые ознакомительные экскурсии:

- по территории университета;
- в научно-техническую библиотеку, где проводятся выставки научной и технической литературы;
- в музей ОНПУ, где собраны экспонаты, рассказывающие об истории и деятельности университета;

– по городу, на которой студенты знакомятся с достопримечательностями и историей Одессы.

Для студентов 2 курса организуется учебная познавательная экскурсия «Одесса – город разных религий», на которой иностранные студенты знакомятся с историей национально-культурных общин, проживающих на территории Одессы. Посещаются религиозные центры различных национальных конфессий: православный Спасо-Преображенский кафедральный собор, Католический костёл, Греческая и Армянская церкви, Главная Синагога, Немецкая лютеранская Церковь, Мусульманский культурный центр. Посещают краеведческий, литературный музеи города.

Студенты 3-4 курсов посещают Художественный музей, где продолжают знакомиться с историей города, а также с картинами известных художников и экспозицией, посвящённой фольклорному творчеству народа Украины и декоративно-прикладному искусству (живописи, вышивке, гончарству, ткачеству).

Студенты регулярно посещают Одесский театр оперы и балета, драматический и музыкальный театры. Просмотр спектаклей предваряет аудиторная работа с текстами, в которых излагается сюжетная линия спектакля. По завершении просмотра учащиеся на занятии делятся впечатлениями об увиденном, пересказывают сюжет.

Традиционной является поездка в Национальный дендрологический парк «Софиевка», город Умань, а также в город Белгород-Днестровский, в музей-заповедник средневековья – Аккерманскую крепость. Во время экскурсий студенты узнают об истории возникновения этих достопримечательностей и памятников архитектуры.

Экскурсиям предшествует специальный этап подготовки. Студенты читают тексты по тематике экскурсий, выполняют упражнения, включающие новую лексику, знакомятся с историческими именами и фактами. Это подготавливает их к пониманию услышанного на экскурсии.

Особое внимание заслуживает такой вид культурологических мероприятий, как «Неделя украинской культуры». В течение недели проводятся викторины, конкурсы «Знаешь ли ты Украину?», «Знаешь ли ты город, в котором учишься?», выявляющие знания студентов в области истории, культуры, литературы и современной жизни Украины. Студенты отвечают на вопросы, касающиеся определённых аспектов, а также выражают собственное мнение по какому-либо вопросу.

Продолжением данной работы является написание сочинений «Культура моей страны», «Культура Украины», «Что общего в наших культурах и в чём различие».

Организуемые в университете мероприятия с участием украинских и иностранных студентов повышают культуру межнациональных и межличностных отношений. Наиболее яркими и запоминающимися являются мероприятия в форме концерта. Например: «Виват, Африка!», «Студенческая весна», где принимают участие студенты из разных стран мира.

Наряду с традиционными методами работы успешно используются инновационные технологии с привлечением электронных ресурсов. Каждый преподаватель кафедры имеет свою WEB-страницу, которая даёт возможность эффективного взаимодействия «преподаватель-студент», оперативного обновления информации, охватывает не только аудиторные занятия, но и культурно-воспитательные мероприятия. Также активно используются коммуникативные возможности смартфонов, они позволяют в ходе подачи студентам информации сразу демонстрировать изображение, проигрывать видео, звук. Цельный смысл выражается сразу словом, звуком и картиной. Это повышает мотивацию учащихся к участию в мероприятиях, формирует мышление и творческие способности, активизирует познавательную деятельность.

Эта работа даёт возможность студентам-иностранцам принять другую культуру, воспринимать иную картину мира, помогает легче осуществлять коммуникацию в инокультурном и иноязычном коммуникативном

пространстве. Кроме того, студенты учатся работать в группах и временных коллективах, углубляют знания, развивают навыки и умения, интересы и способности, раскрывают свой творческий потенциал.

Список использованной литературы

1. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / Под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз, 1990. – 231 с.
2. Плотницька С. В. Міжкультурна комунікація та взаємопроникнення мов у навчальному процесі / С. В. Плотницька, Віт Н. П., Єременок О. І., Ануфрієва Н. М. // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства. – Одеса, 2014. – № 22. – С. 225-229.

УДК 81'37'42:39:821.161.1-1Пушкин

МИФОЛОГЕМА «РУСАЛКА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА: ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

О. В. ЯКОВЛЕВА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

***Аннотация:** В статье объясняется выбор термина в названии. С учетом народной мифологии, верований русских и украинцев о русалках как низших существах, анализируется фрагмент языковой картины мира славян, представленный в поэтических текстах А. С. Пушкина. Обращается внимание на авторские трансформации знаний о русалках, которые сохранены в памяти восточных славян. Частично выделена национальная специфика в мифологической картине мира русских и украинцев.*

***Ключевые слова:** этнолингвистика, картина мира, мифологема, русалка.*

Анотація: У статті пояснюється вибір терміна «міфологема». З урахуванням вірувань та міфів росіян і українців про русалок як представниць підземного світу, аналізується фрагмент мовної картини світу слов'ян, представлений у поетичних текстах О. С. Пушкіна. Звертається увага на авторські трансформації у народних знаннях про русалок, які збережені у народній пам'яті. Частково виділена національна специфіка міфологічної картини світу росіян і українців.

Ключові слова: етнолінгвістика, картина світу, міфологема, русалка.

Summary: The article explains the choice of the term in the title. A fragment of the language picture of the world of Slavs presented in poetic texts of Pushkin is analyzed considering the Russian and Ukrainian folk mythology, beliefs about mermaids as inferior beings. Attention is drawn to the author's transformations of knowledge about mermaids, which are stored in the memory of the Eastern Slavs. National identity in mythological picture of the world of Russian and Ukrainian people is partially allocated.

Key words: ethnolinguistics, picture of the world, mythologeme, mermaid.

В работах лингвистов последних лет актуальной остается проблема, связанная с теорией картины мира. В Украине такие исследования ведутся с учетом специфики этнического сознания как русскоговорящего, так и украиноязычного населения, а также с учетом традиций, обрядов, верований, мифологии [1, с. 83-84].

Как известно, традиционный и обязательный курс для иностранных учащихся – лингвострановедение на современном этапе развития науки о языке вытесняется информацией междисциплинарного уровня, которая предполагает синтез данных этнолингвистики и лингвокультурологии [2, с. 3].

Современная украинская и российская этнолингвистика, так же, как и западноевропейская, решают общую глобальную проблему – моделирование

картины мира, иначе говоря, моделирование картины знаний о мире, которые присущи тому или иному этносу [3, с. 116].

В языкознании четко разграничиваются такие понятия, как *когнитивная картина мира* и *языковая картина мира*; они не равны друг другу, так как первая, *когнитивная*, неизмеримо шире. Исследование концептосферы народа, знаний о мире возможно только через призму языковой картины мира, которая представлена «в виде значений языковых знаков, образующих совокупное семантическое пространство языка» [4, с. 6].

Учитывая, что понимание самого термина «этнолингвистика» является неоднозначным [5, с. 163-168], и то, что эта дисциплина изучает язык, в том числе и через призму мифологических представлений, которые являются частью семантического пространства того или иного языка или общей частью семантики родственных языков (в нашем случае – русского и украинского), предложенная тема является актуальной, так как в статье анализируется одна из мифологем в поэтической картине мира А. С. Пушкина.

Филологи, внимание которых привлекает изучение текстов усного народного творчества, сталкиваясь с такими понятиями, как «миф», «мифологема», «архетип», «идеологема», «концепт», «символ» и т.д., понимают необходимость их конкретизации.

Как в своё время отметила Н. Лысюк, в научных исследованиях гуманитариев понятие «архетип» утратило связь с психологией, а привычный для фольклористов и мифологов термин «мифологема» часто употребляется в расплывчатом значении [6, с. 265].

Термин, которому мы отдаем предпочтение, имеет прозрачную внутреннюю форму: *мифологема* от гр. *mythos* – «сказание, предание, которое возникло в глубокой древности и в персонифицированной форме передает представление о мире» [5, с. 420] и гр. *Logos* – «знание, понятие, мысль» [7, с. 283]. Таким образом, объектом нашего исследования в данной статье будут знания о *русалке*, которые донесли до нас мифы русских и украинцев, и

как народные представления об этом существе низшего мира представлены в поэтических текстах А. С. Пушкина.

Великий поэт, – писал Д. Медриш, – неоднократно прикасался к фольклору многих народов, ближних и дальних. «Чужой» фольклор переводился им в литературный ряд сквозь призму родного, русского, и оттого, не убывая в своеобразии, переставал быть чужим. В этом плане опыт А. С. Пушкина бесценен: он открыл в народном творчестве такие залежи красоты, которые уже в последующие эпохи стали разрабатываться усилиями самых различных художников слова [8, с. 71].

Мифологема *русалка* встречается в прологе к поэме «Руслан и Людмила». Как известно, А. С. Пушкин создал романтическую поэму в южный период, которая сделалась популярным жанром русской литературы 20-30-х годов. Т. Зуева уверена, что именно романтические поэмы трансформировались в знаменитые сказки А. С. Пушкина [9, с. 119].

В прологе к поэме «Руслан и Людмила» отразилось понимание А. С. Пушкиным народной волшебной сказки. В тексте мифологема *русалка* встречается в одной строке: ...*русалка на ветвях сидит* [10, с. 653]. Этот образ связан с древним языческим праздником, который назывался у славян – *русалии* (укр. *Русальний тиждень, Русальна неділя, Русальні святки, Русальний Великдень, Русальні розгри, Русаля, Русавні, Коструб*) [11, с. 447]. Русалии заканчивались праздником Ивана Купалы, и были известны всем славянским народам как праздник перехода от весны к лету. Данное торжество тесно связано с греко-римским праздником роз (*Rosalia*), который символизировал начало лета и одновременно был поминальным днем.

Русалка – неоднозначный образ. В русской мифологии ее чаще всего изображали в виде молодой красивой девушки с длинными волосами и рыбьим хвостом. Русалки – любители музыки и пения, увлекающие молодых людей. На такое представление, считают некоторые исследователи, повлияли литературные источники, в частности, романтические произведения начала

XIX в. В. Жуковского, А. Пушкина, Н. Гоголя, М. Лермонтова, Т. Шевченко, Л. Украинки, А. Мицкевича и других авторов.

В народных представлениях, зафиксированных в середине XIX в., в частности, среди жителей Саратовской губернии, русалки – косматые, горбатые, с большим животом и острыми когтями, с длинной гривой и большим железным крючком, которым они ловят прохожих. В Витебской губернии – это грязные, злые и угрюмые старухи с клюкой в руках [12, с. 343-345]. Их и называли по-разному: *шутовками* (от *шут* в значении черт); *чертовками*; *мертвушками*; в Белоруссии – *водяницы*, *купалки*; в Украине – (укр.) *русавки*, *купалки*, *водяниці*, *лоскотухи*; *мавки*, *навки* (от *навь*, *навьи* – души умерших, покойники).

В украинской мифологии русалки могли быть и представителями мужского пола. Во времена язычества они ассоциировались с буйной растительностью, полем, урожаем. Об этом свидетельствуют народные верования украинцев Поднепровья, где сохранились «тридевять» имен сестер русалок, среди них: (укр.) *Овсяниця*, *Житниця*, *Пшениця*, *Травниця*, *Березиця*, *Вербиця*, *Вишниця*, *Сливиця*, *Яблуниця*, *Грушениця* и т.д. Каждая из этих сестер имела свои обязанности. Так, например, *Росяниця* заботилась о том, чтобы напоить живительной влагой траву – основной корм для коров. Наши далекие предки были уверены, что сила растений переходит в молоко и обеспечивает здоровье детей. В народе говорили: (укр.) «*Росяниця годує дітей молоком*» [11, с. 449].

Крестьяне верили: «где русалки бегали и резвились, там трава растет гуще и зеленее, там и хлеб родится обильнее». Русалки – хранительницы посевов. В то же время, они могли причинить посевам и вред, наслав бури, проливные дожди и град [12, с. 349].

Намного позже русалки стали ассоциироваться с теми, кто умер неестественной смертью (мертворожденные или некрещеные дети, девушки-утопленницы, т. е. с «неправильными», а значит, опасными покойниками, которые были связаны с нечистой силой – «наибольшим чертом»).

Христианство не могло окончательно избавиться в народных верованиях об этом персонаже, поэтому до сих пор люди празднуют на седьмой неделе после Пасхи *Русальную неделю*, которая предшествует празднику Святой Троицы. Самым опасным днем на этой неделе был четверг, который называли *Русальной Пасхой* или *Сухой четверг*, когда русалки выходили из водоемов, расчесывали свои волосы, катались на ветвях деревьев и заманивали к себе молодых девушек и парней. Чтобы уберечься от несчастий, молодежь носила при себе любисток и полынь, а в последний день на этой неделе устраивали специальный обряд – проводы русалки или похороны русалки. Широко распространено было во время этого обряда растерзание, сжигание или оставление чучела русалки в ржаных полях, что способствовало, по народным представлениям, лучшему росту злаковых растений. Иногда чучело сжигали, а участники обряда прыгали через огонь, обливали друг друга водой, чтобы очиститься от болезней, злых духов и колдунов [12, с. 357-358].

В Русальную неделю запрещалось купаться в водоемах, полоскать там белье, работать на поле, ходить в лес; под запретом были следующие женские обязанности: прясть, шить, стирать, подметать пол, обмазывать печь и т. д. Чтобы задобрить русалок, им жертвовали хлеб, мед, блины. За это русалка может щедро наградить хорошим урожаем льна, полотном, умением прясть. В Пермской губернии верили: если увидеть, как русалка расчесывает волосы, с которых сыпется серебро, то можно разбогатеть. Оберегом были острые железные предметы, молитва, магический круг [Там же, с. 355].

Обряд проводов русалки сопровождали специальные обрядовые песни, в которых пелось о том, как русалки сидят на белой березе, ловят девушек, просят у женщин полотно или одежду, загадывают загадки. Девушки часто выбирали свою русалку. В каждом регионе были свои особенности такого праздника.

У А. С. Пушкина есть стихотворение «Русалка» [10, с. 203-205] и одноименное драматическое произведение [13, с. 486-506]. В стихотворении поэт очень точно передает народные представления о русалках: «... легка, как

тьнь ночная, бела, как ранний снег холмов, выходит женщина нагая и молча села у берегов» [10, с. 204]. Выходя из воды, русалка, как правило, расчесывала свои длинные мокрые волосы, кивала головой тому, кто на нее смотрел, манила рукой за собой в воду. Мало кто мог отвести взгляд от такого видения. Поддался чарам русалки и монах, несмотря на то, что усердно молился. В следующую ночь видение повторилось: «... и снова дева над водою сидит, прелестна и бледна. Глядит, кивает головою, целует издали шутя, играет, плещется волною, хохочет, плачет, как дитя, зовет монаха, нежно стонет... «Монах, монах! Ко мне, ко мне!...» И вдруг в волнах прозрачных тонет; и все в глубокой тишине» [10, с. 204]. Заканчивается стихотворение гибелью отшельника, который и на третий день сидел и девы ждал прекрасной. Утром монаха не нашли нигде, и только бороду седую мальчишки видели в воде [Там же, с. 205].

В народных верованиях русских и украинцев есть информация о том, как защититься от русалок в те дни на русальной неделе, когда они выходили из воды и охотились, в первую очередь, за красивыми молодыми парнями, очаровывая их своими песнями, а поймав кого-нибудь из них, начинали щекотать, часто – до смерти, а тогда уже тянули в воду. Иногда говорили, что щекочут полевые русалки, а топят – водяные [11, с. 449-450].

Как отмечалось выше, в мифологии не только русских и украинцев, но и других славян, русалки играли и позитивную роль. Они выходили на землю, чтобы быстрее зацвели посевы у крестьян, а там, где они танцевали, урожай зерновых был намного лучше.

Однако у А. С. Пушкина и в незаконченной драме «Русалка» этот образ связан с негативными коннотациями. Аналогичный сюжет положен поэтом и в основу одной из его «Песен западных славян». Имеется в виду «Яныш королевич». Здесь молодая красавица, которую обманул королевич, кинулась в Мораву, стала водяною царицей и родила дочь Водяницу, которая при встрече с отцом так говорила о матери: *«Мать моя царица водяная; она властвует над*

всеми реками, над реками и над озерами; лишь не властвует она синим морем...» [10, с. 554].

Действие драмы «Русалка» происходит на берегу Днепра, на мельнице, где живут мельник и его красавица-дочь, к которой часто приезжал князь. Девушка искренне его полюбила, отец не запрещал единственной дочери быть любовницей князя, надеясь, что она будет с ним счастлива. Однако князь предлагает девушке расстаться, так как решил жениться на другой. Дочь мельника бросается в реку, тонет и превращается в русалку. На свадьбе князя, в разгар веселья слышится голос, который поет о красной девице, которая, *утоная, мила друга проклинала* [13, с. 495].

Однажды князь не вернулся к молодой жене после охоты: *Остался один в лесу на берегу Днепра* [Там же, с. 499]. Ночью на берег при свете луны вышли русалки. Луна – это солнце для русалок: *Любо нам порой ночью дно речное покидать, любо вольной головою высь речную разрезать, подавать друг дружке голос, воздух звонкий раздражать, и зеленый, влажный волос в нем сушить и отряхать* [Там же, с. 500].

Князь узнал место, где была мельница. Встретив старика, который говорил о *русалке, вещи дочери...*, и о том, что он не мельник, а ворон, князь подумал, что старик сошел с ума.

Согласно народным представлениям, А. С. Пушкин описывает дно Днепра, где находится терем русалок. Они, как и обычные девушки на земле, прядут около своей царицы. Она приказывает русалкам оставить пряжу, так как солнце село: *«Плывите вверх над небом поиграть, да никого не трогайте сегодня. Ни пешехода щекотать не смейте, ни рыбакам их невод отягчать травой и тиной, ни ребенка в воду заманивать рассказами о рыбках»* [13, с. 504].

Вспоминая свою гибель, девушка-утопленница устами русалки передает народные представления о себе как представительнице подземного мира, которого боялись на земле: *«С той поры, как бросилась без памяти я в воду*

отчаянной и презренной девчонкой и в глубине Днепра-реки очнулась русалкою холодной и могучей, я каждый день о мщеньи помышляю...» [Там же, с. 505].

Как мы указывали выше, данное драматическое произведение А. С. Пушкин не закончил, и мы не знаем, что случится с князем, который вспоминает на берегу реки, как он был счастлив здесь когда-то с дочерью мельника, которую искренне любил. Его дочь, русалочка, выходит на берег, и князь поражен ее красотой...

Таким образом, проведенный анализ семантического пространства, связанного с мифологемой *русалка* в контексте художественной картины мира, созданной А. С. Пушкиным с учетом народных представлений об этом мифическом существе у славян, позволяет частично осмыслить особенности национальной когнитивной картины мира восточных славян, приблизиться к одному из интереснейших фрагментов языковой картины мира, связанной с мифологией. Данный материал может быть полезен и в процессе преподавания русского и украинского языков как иностранных при выявлении национальной специфики языковой картины мира разных народов.

Список использованной литературы

1. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
2. Мусієнко В. П. Методологічні проблеми моделювання картини світу / В. П. Мусієнко // Актуальні проблеми менталінгвістики : зб. ст. за матеріалами IV Міжнар. наук. конф. – Черкаси, 2005. – С. 3-5.
3. Українська фольклористика : словник-довідник / уклад. і заг. ред. М. Чернопиского. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 448 с.
4. Попова З. Д. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Изд. 3., перераб. и доп. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2010. – 844 с.

6. Лисюк Н. Поняття архетипу в народній культурі / Н. Лисюк // Дух і літера. – № 7-8. – К., 2001. – С. 262-276.
7. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус.яз., 1987. – 608 с.
8. Медриш Д. Н. Фольклоризм Пушкина. Вопросы поэтики: учебное пособие по спецкурсу / Д. Н. Медриш. – Волгоград, 1987. – 72 с.
9. Зуева Т. В. Фольклорные и литературные особенности сказок Пушкина / Т. В. Зуева // Русская речь. – № 3. – 1999. – С. 112-122.
10. Пушкин А. С. Сочинения. В 3-х т. – Т. 1. – М.: «Художественная литература», 1985. – 735 с.
11. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович ; передмова В. Шевчука. – Вид. 2-е, стер. – К. : Либідь, 2005. – 664 с. : іл.
12. Русская мифология : энциклопедия / сост., предисл., общ. ред. Е. Мадлевской. – Москва : Эксмо : Санкт-Петербург : Мидгард, 2006. – 784 с. : ил.
13. Пушкин А. С. Сочинения : в 3 т. – Т. 2. – М. : Худож. лит., 1985. – 527 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

УДК 378.147:811

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ДОВУЗІВСЬКОГО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ

С. М. ІВЛЄВА

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса

Анотація: У статті акцентується увага на інноваційних методичних підходах при викладанні української мови як іноземної для студентів довузівського рівня підготовки. Зокрема, розкрито нові форми та методи, необхідні для ефективного вивчення запропонованого курсу.

Ключові слова: освітній процес, українська мова, форми, методи, інновації.

Аннотация: В данной статье автор акцентирует внимание на инновационных подходах в методике преподавания украинского языка как иностранного для студентов довузовского уровня подготовки. В частности, раскрыты новые формы и методы, необходимые для эффективного изучения предложенного курса.

Ключевые слова: образовательный процесс, украинский язык, формы, методы, инновации.

Summary: In this article the author tries to show new methods of teaching Ukrainian language as a foreign through the prism of tradition. These methods are actual for the students of the pre-University level. Specifically new forms and methods for the most effective studying are represented here.

Keywords: *educational process, the Ukrainian language, forms, methods, innovations.*

Створення фахової підготовки іноземних громадян в Україні є одним із способів зміцнення інтернаціонального реноме української освітянської системи та міжнародних взаємин зокрема. Іноземні студенти навчаються, в більшості, за контрактом, що дає можливість вищим навчальним закладам України отримати додаткові прибутки. Відповідно, наявність іноземних студентів в українських ВНЗ на сьогодні є потребою часу.

Ціллю розвідки є показати крізь призму традицій інновації у методиці викладання української мови як іноземної для слухачів підготовчого відділення.

За підрахунками к. п. н. Т. І. Довгодько, понад 50 % іноземних студентів, що навчались за радянських часів, отримали освіту в Україні. Це підтверджує, що наша країна має неабиякий досвід та потенціал, які дозволяють їй посісти належне місце у світі щодо надання освітянських послуг. Освітні послуги, в свою чергу, виступають ефективним експортним ресурсом, що становить як економічний, так і політичний інтерес для України [1, с. 1].

В Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова навчаються студенти з країн ближнього зарубіжжя, Європи, Азії та Африки. Курс «Українська мова як іноземна» входить до складу обов'язкових для вивчення предметів. На заняттях з іноземними студентами викладачі часто зустрічаються з деякими проблемами, зокрема, це недостатній запас лексики, труднощі вимови, синтаксичні складнощі. Крім цього, повільне письмо, в першу чергу, уповільнює швидкість навчального процесу. Відчуваються відмінності в мовній підготовці студентів з різних країн, що ускладнює їх навчання в одній академічній групі. Ще одна проблема – відсутність навчально-методичних посібників, зокрема українських авторів.

Слід зазначити, що протягом багатьох років на підготовчих відділеннях та факультетах найбільших ВНЗ України вдосконалення навчального процесу для іноземних слухачів було об'єктом багатьох досліджень. Як українські, так і

зарубіжні дослідники займалися вивченням проблеми підготовки студентів-іноземців, зокрема, це Н. Булгакова, В. Груцьк, О. Кравцов, О. Степаненко, О. Резван, В. Тарасенко, О. Хачатурова тощо. У працях зазначених науковців значна увага приділена питанням вивчення російської та української мов як іноземних.

На перших стадіях навчання студентів-іноземців відбувається їх адаптація до соціального середовища та вимог навчальної системи України. Тут все для них нерідне, що впливає на психологічний стан студентів, настрої, емоції, бажання вчитися [2, с. 236]. Вивчення української мови сприяє пізнанню іноземними студентами нової для себе країни, кращому розумінню її традицій.

З особистої практики можна зауважити, що помітне значення у вивченні мови відіграє вік. Чим молодші студенти, тим краще вони засвоюють нову мову. Особливо добре вдається вивчення української мови студентам з Африки. Цікавим нововведенням можна вважати вивчення скоромовок та пісень українською мовою, що сприяє кращому розумінню нових слів.

Для підвищення ефективності вивчення курсу дисципліни «Українська мова як іноземна» пропонуються різноманітні форми та методи навчання. В першу чергу, спеціально впорядкована підготовча робота, що передуює проблемам класифікації та узагальнення навчального матеріалу, його структуризації; вживання схем, таблиць, рисунків, роздаткового матеріалу, характерна увага до предметних прийомів навчання та візуалізації, також використання педагогом простих мовленнєвих побудов, розбірлива та повільна мова викладання; постійне повторення нових термінів та їх запис; ведення студентами базових конспектів і термінологічних словників.

Дослідниця Т. А. Грицик зауважує, що кращому засвоєнню мови сприяють заняття в групах, організація міжособистісного спілкування між студентами різного рівня. Неодмінним для викладача у навчанні іноземців є врахування психолого-емоційного навантаження студентів, а також звертати увагу на відмінності між шкільною українською системою освіти та системами

освіти іноземних країн. Вони проявляються в формах організації, суті навчання, контролі та оцінюванні знань [2, с. 238].

Зауважимо, що швидкість засвоєння пов'язана з методом повторення (рефрену). Спочатку увага студента концентрується на мовному перекладі та загальному враженні від сказаного (перше пояснення), потім на змісті матеріалу (друге пояснення). Можливе і третє пояснення – для з'ясування поодиноких деталей [2, с. 239].

Дослідник В. Б. Череватюк засвідчує, що важливим на заняттях з іноземцями є використання мультимедійних засобів навчання. В процесі пояснення викладач, маючи у своєму розпорядженні незначний обсяг часу, роз'яснює провідні поняття і дає векторні вказівки. Для підвищення ефективності навчання збільшується важливість візуалізації навчальної інформації. Практика засвідчує, що студенти-іноземці значно краще засвоюють матеріал на дошці, особливо, якщо він поданий у схемах, з відео- і фото-ілюструванням [3, с. 139].

Різноманітні форми і методи проведення практичних занять мають сприяти набуттю фахових навичок і посилювати якість освіти. Студенти-іноземці повинні навчитися чітко визначати свої ідеї, ставити питання, робити висновки. При недостатньому рівні підготовки студентів викладачу слід з'ясувати причини цього. Практика показує, що найбільш поширені з них – це чималий об'єм матеріалу, недостатність часу для вивчення, ненаочний виклад матеріалу на занятті. Тому педагогові потрібно зосередити увагу на проведенні занять на належному навчальному та методичному рівнях, а також на використанні різних інтерактивних навчальних методик.

Для студентів-іноземців рекомендується проводити заняття в групах від 5 до 7 чоловік, що дає можливість учасникам тренувати навички співпраці та міжособистісної комунікації. Під час групової навчальної практики студентів простежуються високі результати засвоєння знань, дуже слабкі студенти на 20-30 % краще сприймають матеріал, ніж під час інших видів діяльності [3, с. 140].

Професор О. М. Ястремська зазначає, що одним із видів інтерактивної праці в колективі є діалог. Якщо в звичайних умовах діалог виступає як засіб комунікації, то в процесі навчання він має в собі ще три функції – виконує пошук оптимальних рішень, методів навчання та зменшення кількості конфліктних ситуацій. Базовою відмінністю інтерактивного методу навчання виступає те, що студент спілкується з викладачами, колегами, керівництвом [4, с. 59].

Для студентів-іноземців практика усного спілкування є неодмінною. Одного розуміння співрозмовника недостатньо, потрібно вміти висловлювати свої думки науково. Активна участь іноземців у різних формах навчання, в основі яких закладено усне спілкування, може підвищити рівень не тільки фахової, а й мовної підготовки. До подібних форм відносяться мозкові атаки, кейс-методи, модерація, круглі столи тощо.

Щоб підготуватися до подібних занять, студент повинен виконувати самостійну роботу. Як показує практика, в іноземних студентів недостатньо навичків самостійної роботи. Це пов'язано із труднощами в конспектуванні, роботою з методичними матеріалами «чужою» мовою, недостатнім часовим обсягом для аналізу інформації. Через це була б корисна організація самостійної роботи студентів-іноземців під керівництвом викладачів. Залучення до цього процесу українських студентів також сприяло б підвищенню рівня підготовки, розвитку комунікативних здібностей, підвищенню адаптованості іноземців до українського суспільства [4, с. 59].

У сучасному динамічному розвитку ІТ-технологій все більшого практичного значення набувають електронні засоби навчання, зокрема електронні підручники. Вони містять електронний комплекс методичного забезпечення і мають різні можливості викладання матеріалу. Це тексти, аудіо, відео, презентації тощо [4, с. 60].

Слід зазначити, що Європейський союз час від часу фінансує різні проекти, пов'язані з вивченням української мови іноземцями. Одним із таких

проектів було запровадження викладання української мови для біженців з Афганістану та Африки, у якому автор брала безпосередню участь.

Отже, ефективність навчання іноземних студентів, зокрема, результативне вивчення української мови як іноземної, залежить від великої кількості факторів, серед яких можна виокремити основні: наближення якості української вищої освіти до світових стандартів; організація належних умов навчання; урізноманітнення форм і методів викладання. Вирішення цих проблем потребує розробки спеціальних методичних підходів, що дозволить підвищити якість освіти в цілому та створити сучасний образ України у світі.

Список використаної літератури

1. Довгодько Т. І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Довгодько; Нац. авіац. ун-т. – Київ, 2014. – 20 с.
2. Грицик Т. А. Психолого-педагогічні особливості навчання вищої математики студентів-іноземців / Т. А. Грицик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5 (39). – С. 235-245.
3. Череватюк В. Б. Підвищення ефективності правової освіти іноземних студентів / В. Б. Череватюк // Юридичний вісник. – 2012. – № 2 (23). – С. 137-140.
4. Ястремська О. М., Ромашова Я. В. Методичний підхід до організації процесу навчання іноземних студентів / О. М. Ястремська, Я. В. Ромашова // Проблеми економіки. – 2013. – № 4. – С. 55-61.

ЭКСПРЕССИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРБАТОВ

С СУФФИКСОМ -К (-А)

(МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ)

И. Л. МАЗУРОК

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: *Характерное для разговорной речи компрессивное словообразование вызвано её стремлением к сжатости и экспрессии. Включение в активный словарь иностранных студентов целого пласта универбатов способствует формированию их языковой и коммуникативной компетенции, преодолению психологического барьера в общении.*

Ключевые слова: *универбаты, экспрессия, иностранные студенты.*

Анотація: *Характерний для мовлення компресивний словотвір викликаний прагненням до стислості і експресії. Створена замість словосполучення однословна номінація (універбат) характеризується стійкістю в мові, може бути розглянута як фонова лексика, яка також здатна виражати емоційний стан мовця. Включення в активний словник іноземних студентів цілого пласта універбатів сприяє формуванню їх мовної та комунікативної компетенції, подоланню психологічного бар'єру в спілкуванні.*

Ключові слова: *універбаты, експресія, іноземні студенти.*

Summary: *The characteristic for speaking compressive derivation is caused by its desire for conciseness and expression. Single-word nomination (univerbat) created instead of word combination is characterized by resistance in the language, it can be considered as a background vocabulary and it can express the emotional state of the*

speaker as well. Inclusion of the whole layer of univerbats in the active vocabulary of foreign students promotes the formation of their linguistic and communicative competence and helps to overcome the psychological barrier in communication.

Keywords: *univerbat, the expression of foreign students.*

Одним из наиболее активных способов пополнения лексики в современном русском языке является наименование фактов действительности с помощью компрессии – разных видов сокращений слов и словосочетаний. В данной работе рассматривается один из них – универбация (от лат. unus – один, единый, verbum – слово). Под универбацией понимают обозначение однословного понятия, производного от уже известного и закреплённого в языке не однословного, составного [1, с. 557].

По мнению исследователей, слова и словосочетания должны изучаться не только в составе предложения, но и как разные виды сложных названий, построенные в соответствии с законами языка. Проблемам универбации посвящены работы таких учёных, как В. В. Виноградов, В. В. Лопатин, Е. А. Земская, Т. Г. Винокур, Н. А. Янко-Триницкая, Л. И. Осипова, А. Н. Кожина, М. Докулил и др. Согласно М. Б. Ташлыковой, в таком способе словообразования «мотивирующей единицей... является определительное словосочетание. При этом производное слово по форме соотносится с основой прилагательного, а семантически – со словосочетанием в целом» [2, с. 130].

В процессе универбации присутствуют различные способы словообразования – аббревиация, сложение, субстантивация, суффиксация, в т. ч. нулевая суффиксация. Суффиксальный способ образования универбатов является наиболее продуктивным. В качестве словообразовательных формантов универбатов можно назвать следующие: -ушк(а), -ух(а), -ик, -ак, -ашк(а), -л(ка), -ловк(а) и др. Однако по частоте использования первое место принадлежит суффиксу -к(а).

Другие значения этого суффикса в русском языке не связаны с универбацией. Слова типа *сковородка, свечка, селёдка* по значению ничем не

отличаются от существительных *сковорода, свеча, сельдь*. В разговорном языке подобные слова на -к(а) нейтральны.

Следует отметить, что род существительных, входящих в полное словосочетание, не важен. При стяжении новая однословная форма понятия, явления и т.п. имеет женский род. Но если такие слова обозначают человека, то они являются не женского, а общего рода. В этом случае они принадлежат к такому роду, к которому принадлежит обозначаемое лицо (*первоклашка* – лицо, обучающееся в первом классе).

Компрессивное словообразование наиболее характерно для разговорной речи, оно вызвано её стремлением к сжатости и экспрессии. Говорящий, используя однословную номинацию вместо словосочетания, создаёт краткое эмоциональное выражение. В силу этого полученная компрессивная единица получает ещё одно преимущество – устойчивость в языке (ср. *стиральная машина* и *стиралка, восьмое общежитие* и *восьмёрка*).

На занятиях по русскому языку как иностранному универбаты можно рассматривать также как фоновую лексику, которую необходимо знать для обеспечения речевого общения на изучаемом языке [3, с. 290]. Коммуникативная и языковая компетенция также формируется за счёт стилистической информации, содержащей сведения о культуре, времени, отношениях и т. п. Изучение стилистических вариантов речи на неродном языке, по мнению учёных, имеет большое психологическое значение, т. к. помогает усваивать ситуативные «дополнительные созначения». Современная методика преподавания РКИ считает целесообразным учитывать в курсе обучения стилистический компонент [4, с. 162, 167].

Среди всех прочих язык имеет экспрессивную функцию, которая заключается «в способности выражать эмоциональное состояние говорящего, его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности» [5, с. 21].

По характеру речи, по выраженному в ней отношению к действительности можно судить о социальной категории, к которой

принадлежит говорящий. Присутствующие в речи экспрессивные установки можно разделить на повышающие и понижающие престиж говорящего. В основном, в свободной речи преобладает повышающая (осознанная или неосознанная) экспрессивная установка с принижением в той или иной степени упоминаемых предметов. И в то же время передаётся информация о принадлежности говорящего к определённой престижной группе. Этот эффект может достигаться осознанно или спонтанно. В последнем случае говорящий как бы показывает свою принадлежность к престижной с его точки зрения группе [6].

Возможны разные уровни проявления экспрессии – как незначительные отклонения от нейтрального стиля, так и формы, которые являются абсолютно неприемлемыми для тех, кто пользуется нейтральной речью. От мягкой формы, которая свидетельствует об освоенности обсуждаемых предметов, до фамильярности, грубости, пренебрежительности и т. д.

Экспрессия может быть выражена разными элементами языка: междометиями, некоторыми грамматическими формами (суффиксами), глаголами, особыми экспрессивными словами «высокого» и «низкого» стиля, интонацией.

В данной работе мы рассматриваем вариант стилистического снижения наименования предметов – универбатов с суффиксом -к (-а). По наблюдениям, слова данной категории подвержены однотипной стилистической эволюции. Со временем многие из них утрачивают свою экспрессию и становятся обычными словами (*электричка, духовка, картошка*). Как уже было сказано, компрессивное словообразование наиболее характерно для разговорной речи, поэтому для тех, кто включает такие слова в свою речь, это способ показать близкое знакомство с соответствующими предметами, фамильярность по отношению к ним. Для иностранца – это возможность продемонстрировать свои знания языка и культуры страны пребывания, возможность почувствовать себя «своим» в определённом социуме.

Исходя из этого, мы предлагаем на уроках русского языка как иностранного рассмотреть тему «Универбаты с суффиксом –к (-а)». В частности, нами разработаны задания и упражнения, целью которых является формирование лексического запаса иностранца [7, с. 59, 60]. Приведём фрагменты некоторых из них.

Задание. Прочитайте текст и ответьте на вопросы

1. Какой способ образования новых слов является наиболее активным в русском языке?
2. О каком виде компрессивного словообразования вы прочитали в тексте?
3. Какие суффиксы участвуют в образовании новых слов?
4. Какой суффикс используется в словообразовании чаще других?
5. Какой род имеет новая однословная форма?
6. Для какого стиля речи наиболее характерна компрессия?

Задание. Данные слова распределите по группам

моторка музыкалка канатка ветровка сгущёнка стиралка минералка газировка манка железка аскорбинка столовка открывалка литературка гречка ...

Виды одежды:

Помещения:

Газеты и журналы:

Транспортные средства:

Задание. Соедините правильно правую и левую части

открытка

кожаная куртка

методичка

открытое письмо

кожанка

кредитная карта

кредитка

методическое пособие

...

Задание. Приведите полные словосочетания разговорно-профессиональной лексики. Используйте помощь

Зачётка -

Канцелярка –

Лабораторка –

Отработка –

Материнка –

...

Помощь: лабораторная работа, флеш-карта памяти, зачётная книжка, канцелярские принадлежности, материнская плата, отработанное занятие ...

Задание. Приведите сокращённые названия учебных дисциплин. Используйте помощь

Античная литература –

Военная подготовка –

Линейная алгебра –

Первобытное общество –

Помощь: зарубежка, линейка, античка, первичка, военка, первобытка.

Задание.

а) Прочитайте, переведите на родной язык названия продуктов.

б) Напишите их однословные названия, добавляя к подчёркнутой части первого слова суффикс -к(а).

название продукта	перевод на английский язык	перевод на родной язык	сокр. назв. продукта
------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

<u>Ман</u> ная крупа	Semolina		
----------------------	----------	--	--

<u>Греч</u> невая крупа	Buckwheat		
-------------------------	-----------	--	--

Овсяная крупа Oat groats

Сгущённое Condensed milk...

молоко...

Задание. Вместо подчёркнутых словосочетаний напишите их однословные аналоги. Используйте помощь

1. Вот моя визитная карточка. 2. Пишите мне в личные сообщения. 3. Мне бы хотелось совершить кругосветное путешествие. 4. Хотите знать новости города – читайте ежедневную вечернюю газету. 5. В банке я получил кредитную карточку. 6. Семья моего друга живёт в девятиэтажном доме. ...

Помощь: личка, вечёрка, девятиэтажка, визитка, кредитка, кругосветка

Задание. Назовите, что изображено на фото

Задание. Слушайте преподавателя, пишите слова, ставьте ударения

Задание. Повторите услышанные слова и добавьте новое слово («Снежный ком»)

Задание. Назовите любое слово (по теме) и перебросьте мяч другому студенту. Кто назовёт больше слов за одну минуту?

Задание. Называйте словосочетания, а сидящий перед вами студент будет называть его односложное соответствие (и наоборот)

По итогам апробации были сформулированы следующие рекомендации преподавателям:

- Материал лучше представлять частями в серии уроках;
- Последовательность заданий определять, исходя из уровня аудитории;
- Отрабатывать представленный материал не только в языковых упражнениях, но и способствовать его творческому применению в диалогической и монологической речи.
- Периодически возвращаться к изученному материалу для его закрепления в памяти учащихся.

На наш взгляд, включение в программу изучения русского языка как иностранного темы «Универбаты с суффиксом -к (-а)» способствует

расширению активного лексического запаса студентов, формирует их языковую и коммуникативную компетенцию. Использование в речи универбатов, относящихся к разговорному стилю, содержащаяся в них экспрессия раскрепощают психику иностранца, позволяя ему комфортней чувствовать себя в чужой языковой среде.

Список использованной литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык. Энциклопедия / Ю. Н. Караулов. – М. : Дрофа, 1997. – 721 с.
2. Ташлыкова М. Б. Морфемика. Морфонология. Словообразование : учеб. пособие / М. Б. Ташлыкова. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. – 219 с.
3. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: уч. пособие для высш. уч. заведений / [Г. М. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
5. Кузнецов А. М. Экспрессивная функция (в языкознании) // БСЭ. – 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1978. – Т. 30. – С. 21.
6. Зализняк А. А. Механизмы экспрессивности в языке / Ю. Д. Апресян и др. (ред.) // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: сб. статей в честь 80-летия И. А. Мельчука. – М. : ЯСК, 2012. – С. 650-654.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – 7-е изд., стереотипное. – Минск : Вышэйшая школа, 2001. – 522 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Ю. Г. ШАХИНА

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Одесса

Аннотация: В статье рассматривается роль компьютерных технологий как важная составляющая в системе обучения РКИ и один из способов оптимизации самостоятельной работы студентов. Описывается пробный вариант электронной рабочей тетради к грамматической теме «Предложный падеж», который может быть использован для самостоятельной работы студентов-иностранцев подготовительного факультета.

Ключевые слова: компьютерные технологии, оптимизация, самостоятельная работа, электронная тетрадь.

Анотація: У статті розглядається роль комп'ютерних технологій як важлива складова в системі навчання РКІ та один із способів оптимізації самостійної роботи студентів. Описується пробний варіант електронного робочого зошита до граматичної теми «Місцевий відмінок», який може бути використаний для самостійної роботи студентів-іноземців підготовчого факультету.

Ключові слова: комп'ютерні технології, оптимізація, самостійна робота, електронний зошит.

Summary: The article discusses the role of computer technology as an important component in the education system, as one of the ways of optimization of independent

work of students. A trial version of e-workbook to the grammatical subject of "Prepositional case", which can be used for independent work of students-foreigners of the preparatory faculty, is described.

Keywords: *computer technology, optimization, self-study, e-book.*

В современной системе обучения особое место занимают технические средства, которые стали неотъемлемой частью нашей жизни.

Компьютеры, интерактивные и мультимедийные средства помогают обеспечивать оптимальные возможности для работы в аудитории с преподавателем и самостоятельно дома.

Исследованием проблем внедрения и использования новых компьютерных технологий, которые должны способствовать оптимизации процесса обучения, посвящены работы таких ведущих учёных, как Э. Г. Азимова, О. И. Руденко-Моргун, Р. К. Омаровой, А. Н. Богомолова и др.

По мнению Э. Г. Азимова, использование учебных компьютерных программ в обучении РКИ ставит ряд проблем:

- педагогических (изменение функций преподавателя и учащегося);
- методических (соотношение и взаимодействие компьютерных программ с другими учебными средствами, эффективность обучения, поддерживаемого компьютером);
- лингвистических (организации диалога с компьютером на естественном языке);
- психологических;
- организационных [1, с. 4].

Работа преподавателей-практиков подтверждает, что современная система образования должна опираться не только на традиционную методику преподавания РКИ, но и использовать новые формы организации учебной работы, применять современные технологии для оптимизации и повышения эффективности обучения.

Оптимизация и рационализация процесса обучения может осуществляться за счёт использования нетрадиционных методов и приёмов преподавания русского языка как иностранного, которые позволили бы обеспечить качественное усвоение знаний, сформировать устойчивые умения и навыки иностранных студентов, обучающихся на начальном этапе [2, с. 88].

Иностранному студенту, начинающему изучать русский язык, необходимо наглядно представить новый материал, поэтому работа преподавателя РКИ предполагает использование специальных компьютерных программ, аудиовизуальных средств обучения в процессе подачи фонетического, лексико-грамматического материала. Слуховая и зрительная демонстрация стали возможными благодаря компьютеру и компьютерным программам, которые позволяют комплексно преподносить информацию по рассматриваемой теме, дополнять текстовую информацию, а также предъявлять задания различного характера [3, с. 87].

Основной задачей при обучении русскому языку студентов-иностранцев подготовительного факультета является формирование навыков чтения, письма, говорения и аудирования. Большого эффекта можно достичь при сочетании традиционных видов работы с новыми, которые предполагают использование современных технологий в аудиторной и внеаудиторной работе.

Специально подготовленные материалы для работы на компьютере помогают совершенствовать учебный процесс, организовать самостоятельную работу студентов, активизировать умственную деятельность, повысить интерес к предмету обучения и добиться лучших результатов.

Обучение представляет собой двусторонний процесс, процесс взаимодействия преподавателя и студента. Задача преподавателя состоит в том, чтобы, учитывая возможности новых технологий, сделать изучение языка в максимальной степени эффективным [4, с. 302].

Не секрет, что в аудитории более активен преподаватель, а студент выполняет более или менее пассивную роль, в то время как при правильной организации самостоятельной работы можно добиться максимальной

активности студента [5, с. 1]. Многие авторы рассматривают самостоятельную работу как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. По мнению И. А. Зимней, самостоятельная работа «может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [6, с. 255].

При выполнении работы в самостоятельном режиме студент преодолевает психологический барьер, он приобретает уверенность и на занятиях в процессе учебной коммуникации не боится ошибиться или быть непонятым.

Кроме того, использование компьютерных программ в самостоятельной работе необходимо, чтобы организовать учебную деятельность разнородного контингента иностранных студентов, скорректировать знания, с учётом общих требований, предъявляемых к уровню владения языком [7, с. 166].

Электронная рабочая тетрадь может стать тем дополнительным ресурсом, который поможет организовать самостоятельную работу студентов-иностранцев как в аудитории, так и дома.

Пробный вариант электронной рабочей тетради к теме «Предложный падеж» содержит следующие разделы: тренировочные упражнения, тексты для чтения, тексты / диалоги для аудирования и тест.

Раздел «Тренировочные упражнения» включает лексико-грамматические задания, которые можно использовать для закрепления нового материала на уроке, а также и для самостоятельной работы дома. Упражнения составлены таким образом, что студенты отрабатывают не только изучаемые грамматические формы, но и создают диалоги по предоставленному образцу, составляют фразы к видеоряду и описывают фото.

Раздел «Тексты для чтения» содержит небольшие тексты, подобранные в соответствии с изучаемой грамматической темой и дополняющие текстовой материал основного учебника, и тесты к ним.

Раздел «Тексты / диалоги для аудирования» включает в себя материалы для прослушивания (тексты, диалоги и реплики) и задания, которые контролируют понимание услышанного.

Раздел «Контроль» содержит тест по изучаемой теме.

Таким образом, применение современных компьютерных технологий позволяет усвоить новый материал качественнее и в больших объёмах, чем это происходит в условиях традиционного обучения. Электронная рабочая тетрадь может стать тем дополнительным ресурсом, который поможет оптимизировать самостоятельную работу студентов-иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете.

Список использованной литературы и источников

1. Азимов Э. Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Хрестоматия / Э. Г. Азимов – Екатеринбург, 2008. – 70 с.
2. Каменева Е. В. О роли современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 8 (75). – С. 87-89.
3. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А. Н. Щукин – М.: Русский язык, 1981. – 129 с.
4. Омарова Р. К. Новые информационные технологии как новые интеллектуальные средства обучения русскому языку как иностранному // Психология и педагогика: Методика и проблемы. – 2012. – № 25(1). – С. 301-306.
5. Головки Е. А. Организация самостоятельной работы студентов языковых факультетов в условиях информационного образования // Режим доступа: www.uspu.yar.ru/vestnik/pedagoga_i_psihologiy/34_3.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
7. Кутья Е. А. Инновационные технологии в обучении иностранных студентов // Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи: Тезисы XI Международной научно-практической конференции. – Харьков: ЭкоПерспектива, 2008. – С. 166-168.

СТРАНИЧКА СТУДЕНТА

* * *



Меня зовут Эмили, я живу в Шотландии и я изучаю русский, немецкий и украинский языки в Кембриджском университете в Англии. Теперь я провожу один семестр в Одессе, и мне очень нравится этот красивый город.

Я очень рада, что могу изучать и русский, и украинский языки в этом университете. Конечно, в Украине у меня всегда есть возможность использовать мои знания языков на практике, не только на занятиях, но и в магазинах, в транспорте и в разговорах с другими студентами. Обсуждение истории Украины и экскурсии по городу тоже являются частью учебной программы, и поэтому у всех студентов этого факультета есть прекрасная возможность узнать больше о культуре этой страны.

На занятиях мы всегда говорим о темах или об аспектах культуры, которые меня интересуют. Мы часто обсуждаем, например, разные политические темы и литературные тексты, или мы читаем стихи Пушкина и Лермонтова, чтобы улучшить произношение разных букв – всегда интересно и весело.

Вообще в Одессе мне нравятся не только красивые здания, исторические бульвары и прогулки у моря, но и жители города – они очень открытые, толерантные и приветливые люди, которые всегда готовы общаться со мной, показывать мне достопримечательности Одессы или рассказывать мне об истории их города.

Я очень благодарна за то, что могу несколько месяцев здесь жить и учиться!

Эмили Уоттон, стажёр, Великобритания

ЧТО ЗНАЧИТ УЧИТЬСЯ В ОДЕССЕ



Я ботаник. Ни от чего я не получаю такого удовольствия, как от тщательно исследуемой научной работы, в ходе которой я забываю о времени, забываю поесть и опаздываю на занятия. Когда я решила пожить в Одессе, я думала: «Супер, буду учиться только для себя, буду сидеть и читать, спокойно напишу свою магистерскую работу, защищу её и всё – обратно домой, пока!». Вот таким был мой первоначальный план, но

получилось все по-другому.

Приехала я поездом. Вышла с вокзала, шла по Пушкинской улице и обратно по Ришельевской. Бог знает как я прошла центр до Пастера и, увидев улицы Одессы в первый раз, я поняла что *она* (Одесса) – необыкновенный город. Нет, я не про архитектуру и не про культуру, я про незнакомых одесситов.

Когда теряешься в городе, подскажут дорогу. Даже если не спрашиваешь. В аптеке смеются вместе со мной над моим “польским?” ударением. Когда узнают тему моей работы, сразу всё рассказывают, делятся своими знаниями со мной. Когда узнают, что я немка, мне с наибольшим удовольствием сдают квартиру, приглашают куда-то. Соседи помогают разбираться не только в квартирных проблемах. Учитывая то, что я ещё не вышла замуж, дают доброжелательные советы, как найти “его”. Незнакомые одесситы – они доброжелательно относятся ко мне и добровольно советуют, как жить.

А те, которые преподают в Мечникова, действительно хорошие учителя. Я не ожидала, что мне всегда помогут, и я реально чувствую себя желанным гостем и в городе, и в университете. Удивительно – в институте международного образования отлично заботятся обо мне, мои

преподавательницы всегда готовы откликнуться на мои нужды и поддерживают меня, а профессора занимаются моими вопросами, поощряют меня и требуют от меня настойчиво заниматься.

Одним словом, мне здесь очень приятно и полезно учиться, и я с удовольствием хожу в университет.

Следовательно, как видите, я редко сижу дома и читаю самые новые исследования, как хотела раньше. Одесситы быстро убедили меня, что в городе есть чем заниматься, куда ходить. В душе я все равно ботаник. Но город, и, в основном, его жители, дарят столько радости и развлечений, что мои работы здесь пишутся дольше, чем дома. И это хорошо.

Малин Вилкенс, стажёр, ФРГ

О ВРЕМЕНИ, О ЖИЗНИ, О СЕБЕ...



Моя история в Украине началась 5 лет назад. После сдачи государственного экзамена я не смог поступить в Стамбульский университет, но не стал переживать. Как говорится по-русски, всё, что ни делается, то к лучшему и «Не было бы счастья, да несчастье помогло». Я уже чувствовал и понимал, что мне хочется чего-то нового, другого, интересного, познавательного, не похожего на то, к чему я привык с детства. Друг моего отца, который жил в России, посоветовал мне поехать туда и начать изучать язык. Русский язык всегда привлекал меня своей красотой, особой мелодичностью, сложностью и одновременно насыщенностью.

2012 год стал для меня во многом знаменательным и началом освоения славянской культуры. В этом году состоялось моё знакомство с Россией. Я начал изучать русский язык в Петербурге. Это была зима, моя первая

настоящая холодная, снежная и сырая русская зима. Я пробыл в Питере несколько месяцев, в полной мере смог оценить красоту этого легендарного города и понял, что хочу и дальше исследовать традиции и обычаи славян, национальный русский характер и «загадочную русскую душу».

Потом я должен был вернуться назад в Турцию. У меня было несколько вариантов. Сначала я хотел поехать учиться во Львов, но выяснилось, что там говорят только по-украински. И тогда мой выбор остановился на Одессе. Меня устраивал этот город всем: во-первых, здесь говорят, в основном, по-русски, во-вторых, золотое море, мягкий и тёплый климат похож на наш, и, в-третьих, здесь живут прекрасные, весёлые, душевные и добрые люди. Когда я приехал в Одессу, я был буквально очарован и потрясён. Архитектура, менталитет, особая аура, одесский юмор – меня привлекло здесь все. Я родился в Стамбуле – мегаполисе, от которого иногда устаёшь. А здесь маленький уютный город, где всё сделано с большой любовью и вниманием к людям.

Когда я думал о своей будущей профессии, я всегда знал, что она будет тесно связана с культурой и искусством. Но в Одесском национальном университете такой специальности не было. Поэтому я поступил на философский факультет и выбрал специальность, близкую к той, о которой мечтал, – культурологию. Я изучаю культурологию, историю философии, речевой этикет, основы межкультурной коммуникации и другие предметы на русском языке. Думаю, что главная задача – это не только научиться понимать, говорить и писать по-русски. На русском языке надо уметь *думать*, и, что самое главное, на мой взгляд, надо уметь *воспринимать и чувствовать* этот язык. На самом деле, это достаточно трудная задача и требует большой настойчивости и упорного труда.

Думаю, что русский язык – один из самых ярких, богатых и важных языков в мире, и в моей жизни он сыграл большую роль. Своё будущее я пока еще не могу представить без русского языка. У меня большие планы, но считаю, что сначала надо получить диплом и пока для меня это важнее всего. В этом учебном году я заканчиваю философский факультет ОНУ. Мне очень

жаль будет расставаться с университетом. Я ещё не знаю, как сложится моя дальнейшая жизнь, но уверен, что всегда буду с особой нежностью и теплотой вспоминать то замечательное время, которое я провёл в Одессе. Моя учёба и русский язык, который помогает мне овладеть профессией, навсегда останутся в моей душе.

*Альп Сайги,
бакалавр философского факультета
ОНУ имени И. И. Мечникова*

* * *



Около 7 лет учёбы и жизни в Одессе – это, конечно, не короткий период, но для меня он очень много значит.

Одесса – международный и многонациональный портовый город, хотя здесь нет слишком большого количества небоскрёбов, как в Нью-Йорке или Шанхае, но культурная атмосфера этого города достаточно благоприятна: мужчины всегда уступают места женщинам, люди всегда выражают свою благодарность, когда им предлагают помощь или услуги, даже если они

платные. В общественных местах никогда не разговаривают громко и т.д.

Одесский национальный университет как один из старейших высших учебных заведений имеет длинную историю и полную систему обучения. С моей точки зрения он является оптимальным вариантом для тех иностранцев, которые имеют желание выучить русский язык и дальше получить образование по специальности. Подготовительный факультет произвёл на меня очень хорошее впечатление.

По случаю 45-летнего юбилея кафедры я поздравляю всех преподавателей с праздником и желаю успешной работы, счастливой жизни и крепкого здоровья!

*Цзинь Цзянь Бан, магистр специальности
«Международные экономические отношения»*

НАШИ АВТОРЫ

Арефьева Наталья Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, и.о. зав.кафедрой языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Барина Лариса Михайловна, старший преподаватель кафедры общих дисциплин и языковой подготовки иностранных граждан Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Бондаренко Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры славянского языкознания Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Горобьевская Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Иванова Елена Валентиновна, старший преподаватель кафедры украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета.

Ивлева Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Кныш Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Корнеева Кристина Анатольевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Курова Галина Ивановна, старший преподаватель кафедры украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета.

Лазаренко Светлана Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии и методики преподавания специальных

дисциплин Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского.

Мазурок Ирина Леонидовна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Михайловская Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой славянских языков и методик их преподавания Херсонского государственного университета.

Мойсеенко Наталья Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики английского языка Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Некрылова Елена Леонидовна, преподаватель кафедры украиноведения и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального экономического университета имени Семёна Кузнеця.

Садовская Мария Александровна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Сизова Любовь Владимировна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Семенюк Любовь Михайловна, старший преподаватель кафедры украинского и русского языков Одесского национального политехнического университета.

Степанов Евгений Николаевич, доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Черновалюк Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Шахина Юлия Григорьевна, старший преподаватель кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Яковлева Ольга Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и славянского языкознания Одесского национального университета имени И. И. Мечникова.

Наукове видання

**Сучасні проблеми методики
викладання мов та навчання іноземців
у ВНЗ України**

Збірник наукових статей

*Присвячений
45-річчю кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки
іноземців*

(Російською мовою)

На обкладинці група студентів-іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова

Підп. до друку 20.12.2016. Формат 60x84/16.
Ум.-друк. арк. 9,42. Тираж 100 пр. Зам. № 1557.

Видавець і виготовлювач
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4215 від 22.11.2011 р.

Україна, 65082, м. Одеса, вул. Єлісаветинська, 12
Тел. (048) 723-28-39. E-mail: druk@onu.edu.ua