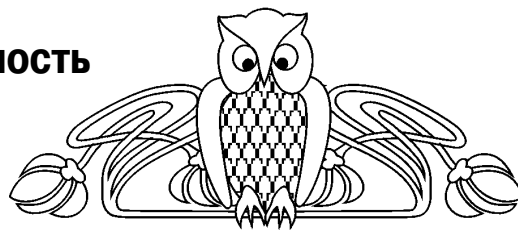




УДК 811.161.1'373.45:37.016

Дидактическая многофункциональность интернационализмов в практике преподавания русского языка как иностранного



Е. Н. Барышникова, Д. В. Кажуро

Барышникова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, ent5753@mail.ru

Кажуро Дмитрий Валерьевич, магистрант 2-го курса, лаборант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, kazhuro.dmitrii@mail.ru

В статье рассматривается интернациональный словарный фонд как особый класс лексики, унифицирующий наименования многих международных реалий, что делает его особо значимым для обучения РКИ. Анализируется специфика и лингводидактическая ценность данной лексики в методике преподавания русского языка иностранцам на всех этапах его изучения.

Ключевые слова: интернационализмы, потенциальный словарь, сознательно-сопоставительный метод, методика национально-языковой ориентации преподавания РКИ.

The Didactic Multifunctionality of Internationalisms in the Teaching Practice of Russian as a Foreign Language

E. N. Baryshnikova, D. V. Kazhuro

Elena N. Baryshnikova, <https://orcid.org/0000-0003-4228-1763>, Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow 117198, Russia, ent5753@mail.ru

Dmitrii V. Kazhuro, <https://orcid.org/0000-0002-1276-1208>, Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow 117198, Russia, kazhuro.dmitrii@mail.ru

The article deals with international lexis as a specific class of vocabulary that unifies the words referring to various international realities, which makes this class vital for teaching Russian as a foreign language. The authors analyze the specific features and the linguo-didactic value of the class for the teaching methods of Russian for foreign students at different levels.

Keywords: internationalisms, potential vocabulary, conscious-comparative method, national language oriented method of teaching Russian as a foreign language.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-2-164-169>

Проблема усвоения лексики иностранного языка в целях свободной коммуникации в иноязычной среде по сей день остаётся во многом не решённой ввиду того, что основная особенность лексической системы (в отличие от грамматической) – обширность, практическая неисчисли-

мость её единиц. При этом вряд ли стоит отрицать, что для полноценного и уверенного общения на любом языке изучающему его иностранцу чаще всего не хватает даже не комплекса структурно-грамматических знаний, а именно словарного запаса, так как неизвестные слова в массе своей встречаются ему повсеместно, в то время как его собственный иноязычный лексикон весьма и весьма ограничен. И это становится первым серьёзным препятствием для успешного и целостного формирования коммуникативной компетенции.

В рамках этой проблемы особо значимым и потенциально дидактическим свойством лексики языка становится её системность. В неоднородности лексического состава и во взаимосвязи его единиц – ключ к овладению словарём иностранного языка. Классификация и систематизация – вот те базовые мыслительные операции, которые позволяют его носителям удерживать в памяти столь огромный запас слов и выражений. Таким образом, типологический и системный подход к изучению лексики в иностранной аудитории представляется наиболее целесообразным.

Данный подход является частью сознательно-сопоставительного метода обучения, который предполагает осмысленное восприятие языковой системы в целях дальнейшего осознанного и свободного выбора языковых средств, наиболее отвечающих обыденным задачам коммуникации, индивидуальным коммуникативным потребностям и языковому вкусу говорящего. В перспективе изучения языка в рамках сознательно-сопоставительного метода сверхзадачей обучения является обеспечение свободного владения иностранным языком как родным для разрешения многообразных коммуникативных ситуаций. Следовательно, сознательно-сопоставительный метод обучения языку, опираясь на родную языковую систему инофона, языковую догадку и осознанное сопоставление языковых фактов, может и должен предоставлять свободу самореализации учащихся в коммуникации на иностранном языке в соответствии с индивидуальным личностным уровнем коммуникативной компетентности в целом (на родном языке).

Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам приобретает особенно важное значение именно в наше время, на современном этапе развития общества. Исследователи не раз отмечали вызванную всё усиливающимся влиянием глобализации тенденцию к «смешению языков» (В. М. Аристова, А. А. Брагина, Р. А. Буда-



гов, У. Вайнрайх, Л. П. Крысин, С. В. Семчинский, А. В. Суперанская, Г. Шухардт, Н. В. Юшманов и др.) и, как следствие, к образованию международных понятий и обозначений, к зарождению своеобразного универсального межъязыкового вербального кода, предпосылкой для которого становится постепенная интернационализация словаря (а в некоторых случаях – и грамматического строя) в разноструктурных языках (к примеру, словарь эсперанто своим появлением обязан именно этим социолингвистическим факторам). Особую значимость глобальные процессы приобретают и для лингводидактики – в частности, для методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ).

О значении интернациональной лексики в практике преподавания иностранных языков говорилось в научной литературе не раз. При этом в методике РКИ по-прежнему ощущается недостаток исследовательского внимания к проблеме лингводидактического описания интернационализмов в составе русской лексики. Вероятно, по этой причине до сих пор не существует полноценного учебно-лексикографического свода международных понятий, очерчивающего весь круг доступных на сегодня русскому языку интернациональных единиц, являющих собой фрагменты единой концептуальной межъязыковой картины мира (исключение составляет «Словарь интернациональной лексики: 6 иностранных языков» С. А. Ламзина¹, который, однако, вышел ограниченным тиражом и в большей мере ориентирован на изучение лексики основных европейских языков; РКИ же до сих пор испытывает потребность в соответствующем словаре «интерлексики»). По-прежнему остаются нерешёнными и многие вопросы контрастивно-функционального описания интернационализмов в учебных целях, что препятствует эффективной работе с интерлексики на занятии. Это лишает иностранца опоры в изучении, обделяет его своего рода «авансом в знаниях», предлагая лишь сложное и не всегда понятное в лексико-грамматическом материале, отчего у изучающего язык часто возникает чувство беспомощности, падает самооценка, пропадает мотивация, тогда как интернациональный словарь в таких случаях мог бы прийти на помощь.

Конечно, надо признать, что в настоящее время не в любой языковой аудитории интернационализмы могут быть использованы в качестве средства интенсификации обучения (таковы носители языков Азии, языков арабского мира, многих островных языков и национальных языков, подверженных сильной политике языкового пуризма (например исландского)). Лингвистически и коммуникативно обоснованным должен быть отбор подобной лексики и для работы в славяноязычной аудитории, так как здесь наблюдаются сильные семантические расхождения. В то же время преподавание РКИ носителям языков романского либо германского происхождения (чьё число на

планете насчитывает сегодня вкуче около 2 млрд человек, а территория их расселения по миру весьма и весьма обширна) делает применение интернационализмов в обучении данного контингента иностранцев естественным правилом. Кроме того, можно отметить, что повсеместное распространение английского языка, благодаря его статусу международного средства общения, приводит к своего рода «лингвистической колонизации» других языков, вследствие чего многие интернациональные элементы и обозначения оказываются небезызвестными носителям самых непохожих и неродственных языков мира.

В настоящей статье мы попытались обосновать возможность интенсификации и оптимизации начального обучения русскому языку иностранцев через обращение к интернациональной лексике. Наш опыт показывает, что такой подход позволяет повысить эффективность процесса формирования языковой, речевой и, как следствие, коммуникативной компетенции учащихся. Предполагается также выявить потенциальные возможности разностороннего использования интернациональной лексики в лингводидактических целях на протяжении всего периода изучения русского языка как иностранного. В результате освоение русского языка может стать более приятным, понятным и «оптимистичным». В то же время в языковом сознании учащихся установятся более прочные и осмысленные соотношения между исходной и целевой лексическими системами родного и изучаемого языка.

1. Для начала следует определить границы понятия «лексический интернационализм». Ещё раз обратимся к истории формирования лингвистических представлений. Интернациональные слова возникли большей частью на основании греческих или латинских слов. Они обозначают понятия международного характера (т. е. из области политики, философии, культуры, науки, техники, искусства, спорта и т. п.) и, как правило, распространены в нескольких (минимально в трёх) неродственных языках. Говоря о европеизмах, чаще всего имеют в виду слова, встречающиеся в романской, германской и славянской группах языков. Обязательным условием для признания сопоставляемых лексических элементов интернациональными является сходство их семантики.

А. Бранднер отмечает, что чаще всего интернационализмы имеют терминологическое значение: «Они выступают как термины, т. е. наименования, имеющие в определенной области специальной коммуникации точную, специально ограниченную и однозначную семантику. Для этой функции интернационализмы являются подходящими уже потому, что они – в отличие от слов исконных – не отягощены мешающими коннотациями»². Стоит заметить, что в контексте лингводидактики такая однозначность и «чистота» семантики интернационализмов приобретает особую значимость.



Международная терминология и заимствованная лексика часто имеют много сходных черт, поскольку большая часть интернациональных терминов, как правило, заимствуется, однако область интернациональных слов уже, чем область заимствований. Иностранные международные термины образуют ту часть словарного состава, наличие которой в языке необходимо. Иначе обстоит дело с заимствованиями: не каждая заимствованная лексема способствует обогащению лексического состава. Во многих случаях заимствованные слова могут «портить» язык и осложнять коммуникацию.

В монографии В. В. Акуленко «Вопросы интернационализации словарного состава языка» приводятся следующие характеристики интернациональной лексики как полилингвистического феномена языковых контактов: применительно к основным европейским языкам «наиболее существенно для узнавания интернациональных слов наличие регулярных соответствий и сходства звуков в основе или корне. Особую роль играет сходство согласных, так как именно они в первую очередь связаны с передачей значения в слове. <...> Большая степень сходства интернациональных слов именно в письменной, а не в устной форме является общим правилом»³.

2. Необходимо также добавить, что слои интернациональной лексики представляют собой довольно разнородную в тематическом плане систему понятий. Б. И. Матвеев на примере интернационализмов испанского языка показывает, что далеко не малое число таких слов обслуживает темы «Семья», «Учёба», «Транспорт», «Магазин», «Искусство», «Поликлиника», «Техника» и многие другие⁴. Интернациональные слова проникли во все сферы употребления языка: они встречаются и в разговорной речи, и в текстах научного, газетно-публицистического и художественного стилей. Внушительен общеупотребительный пласт интернационализмов, имеющий высокий индекс частотности (*автор, класс, проблема, группа, программа, момент, минута, информация, процесс, проект, форма, школа, ситуация, организация* и др.). Отметим, что, по нашим подсчётам, в каждом из государственных лексических минимумов по РКИ (для уровней А1, А2, В1, В2) независимо от этапа обучения и объёма словаря доля интернациональной лексики стабильно составляет 18% от общего количества слов. По этой причине общеупотребительная часть интернационального лексического фонда при её демонстрации на занятии должна стать «несгораемым» запасом слов активного типа, т. е. такой долей иноязычного лексикона, которая не забывается и не может перейти в пассив ввиду её освоения учащимися по принципу вторичного запоминания за счёт ресурсов родного языка. Она будет составлять основу прочных лексических навыков для иноязычной речи.

Для иллюстрации степени распространённости интернационализмов в языке приведём

ещё примеры. Международными считаются слова: *абсолютный, авиация, автобус, автомат, автомобиль, аксиома, акция, ампутация, анатомия, аппарат, атмосфера, база, барометр, блок, блокада, буржуазия, бюрократия, галлюцинация, гигиена, горизонт, график, гуманность, демократия, депутат, диаграмма, диалектика, дилетант, дипломатия, директор, доза, драма, идеология, изолятор, импульс, ингредиент, инерция, инстинкт, инструмент, кабель, капитал, карантин, квадрат, кодекс, коллектив, коллизия, колония, комедия, компания, композиция, конгресс, конституция, корпорация, кризис, критика, лаборатория, либерал, лирика, литература, математика, масса, масштаб, материя, метафора, метеорология, металл, метро, микроскоп, минус, мода, момент, монополия, монтаж, мораль, субъективный, операция, оппозиция, оптика, организм, паралич, парламент, партия, патология, патриот, период, периферия, план, полемика, поэзия, практика, пресса, призма, принцип, прогресс, проект, проза, пропаганда, пропорция, профилактика, процент, публичный, радио, реализм, реформа, романтизм, сектор, секция, симптом, скальпель, субъективный, сфера, сюжет, театр, телефон, телевизор, теория, техника, тип, трагедия, транспорт, трасса, троллейбус, увертюра, фабула, фазис, факт, фактор, феномен, фигура, физика, физиология, формула, форсировать, фронт, фундамент, хронический, цикл, цилиндр, экономика, экран, экскаватор, эксперимент, экспертиза, электрон, элемент, энергия, эпитет, эстетика, юрист* и др.⁵

3. Для методики преподавания РКИ ещё одним немаловажным фактом является то, что большинство интернационализмов не нуждается в расширенной семантизации – при необходимости требуется лишь уточнение понятий (на более высоком уровне обучения – сопоставление законов их сочетаемости в изучаемом и родном языке). Следовательно, на любом этапе возможен почти моментальный перенос этих единиц в иноязычный лексикон учащихся. Однако для целей обучения РКИ интернационализмы требуют тщательного отбора ввиду своей неоднородности, а также риска натолкнуться в их общей массе на «ложных друзей переводчика» или псевдоинтернационализмы. Эти группы лексики диктуют отдельное к себе отношение для предотвращения интерференции и расширения классификации активизированных в речи иностранца лексем на стадии, следующей сразу за этапом внедрения в сознание и речь учащихся подлинно интернациональной лексики (не ранее продвинутой ступени обучения).

Предлагаемое в данной статье многоаспектное включение интернационализмов в аудиторную работу по обучению РКИ опирается на принципы методики национально-языковой ориентации преподавания целевого языка В. Н. Вагнер, изложенные в статье «Национально ориентированная



методика в действии»⁶. Ставшая уже хрестоматийной мысль академика Л. В. Щербы о том, что *можно изгнать родной язык из аудитории, но нельзя изгнать его из голов учащихся*⁷, принимается здесь в расчёт, так что национальный язык обучающихся здесь не только не мешает, но даже используется во благо изучению иностранного. По мысли В. Н. Вагнер, именно сопоставление фактов исходного и целевого языка позволяет реализовывать дидактический принцип «от более лёгкого к более трудному», от более известного (сходного) к менее известному (различному). Представление явлений русского языка опирается, таким образом, на факты родного языка учащихся, поскольку ограничить его влияние невозможно, но возможно и нужно этим влиянием управлять.

Последовательность в применении сознательно-сопоставительного метода обучения требует опоры на языковое сознание студентов уже на самом первом занятии. Причём не только в области сопоставления графем в иноязычной и родной знаковой системе алфавита, но уже на этом этапе в освещении комплексной взаимосвязи структурных элементов в языке. Однако на вводном занятии нельзя в полной мере реализовать принцип сознательно-системного обучения. И здесь на помощь преподавателю приходит приём интуитивной семантизации. Как отмечает Н. А. Киндря, при всём том, что «догадка по своей структуре и функционированию близка к интуитивному познанию...», всё же она «невозможна без сознательного акта. В основе её возникновения лежат знания, апперцепция и аналитико-синтетическая деятельность»⁸. Запуск психологического механизма языковой догадки на самом первом занятии становится возможным только при опоре на системные знания учащегося о своём родном языке.

Таким образом, «интуитивный сознательно-сопоставительный» метод преподавания особенно важен для начального этапа, когда человек ещё ничего не знает об изучаемом языке. Данный метод позволяет подключить инициативу самого учащегося к осмыслению демонстрируемого взамен его пассивной роли в случае разъяснения всех закономерностей преподавателем. В первом случае важно лишь невербальными средствами спровоцировать учащихся на осмысление, тогда в сознании их языковой личности сразу же активизируются интуитивно-познавательные, аналитические ресурсы. Интернациональный фонд лексики в этом смысле становится незаменимым материалом для анализа.

Греко-латинское происхождение множества интернациональных корней русского языка позволяет вести словарную работу по выработке навыков устной и письменной речи уже на начальном этапе, поскольку, благодаря этимологии таких лексем, изучающие новый язык студенты даже с нулевым уровнем подготовки к началу занятий уже знают, правда, ещё не догадываясь об

этом, довольно много слов из русского лексикона. Это обстоятельство во многом способно определить иную стратегию интенсивного обучения иностранцев по программе подготовительного факультета. Представление интернационализмов в виде сопоставленных лексических единиц исходного и целевого языков ведёт к тому, что иностранец интуитивно догадывается о графически-акустических эквивалентах слов, а вслед за тем и звукобукв с вариантами их сочетаний. За счёт применения особым образом организованной системы подачи и закрепления графико-фонетических, а также орфографических знаний в области РКИ через посредство интернациональных слов достигается форсированное и комплексное обучение специфике русскоязычной графики, орфографии, фонетики и ритмики слова. После такого «полусознательного» ввода иностранцев в систему графико-фонетических средств русского языка обязательно должно проводиться систематическое обобщение, осмысление и повторение всех интуитивно распознанных особенностей данного языка.

Итак, работа с интернациональной лексикой на самой первой ступени обучения позволяет интенсифицировать процесс освоения русских звуков и кириллического алфавита, установить ассоциации между знаковыми и незнаковыми звукобуквенными символами и их сочетаниями, которые формируют слова иностранного языка (autobus – автобус, Интернет – Internet, телефон – telephone, виза – visa, документ – document, опера – opera, суп – soup и т. д.). Наш опыт работы во франкоговорящей и испаноговорящей аудиториях (в частности в университете Санто-Доминго (Доминиканская Республика)) показал, что подобный подход мотивирует аудиторию и делает оптимистичным изучение языка с непривычным алфавитом. Обращение к интернационализмам не только иницирует наблюдение студентов над транслитерацией и ведёт к почти мгновенному освоению русского алфавита в действии, но и незаметно для них самих актуализует приводимые лексемы в их русскоязычном лексиконе, поскольку, как уже было сказано, большинство интернационализмов не нуждается в специальной семантизации. Такая моментальная актуализация интернационального словарного запаса способна вызвать удивление и радость учащихся, убеждая их в том, что русская лексика уже отчасти знакома им, вселить веру в свои силы на пути овладения новым языком, повысить интерес к построению высказываний при помощи известной лексики. Задача методиста в этом случае состоит в том, чтобы наиболее эффективным образом, адекватным целям лингводидактики – в плане иллюстрации графической, фонетической и орфографической специфики РКИ – отобрать весьма показательные интернациональные единицы, а также организовать последовательность их введения и работу с ними на нулевом уровне изучения языка. Для



обозначенных целей в качестве дополнительного материала также может быть использована и большая часть названий стран, городов и национальностей.

4. Известно, что на ранних этапах освоения чужого языка иностранные обучающиеся для придания «большой ясности» учебному материалу нередко склонны прибегать к транслитерации, т. е. попросту записывать «непонятно» звучащую речь символами родного языка. Предотвратить это не всегда возможно, но альтернативная система преподавания, учитывающая и такое стремление учащихся, способна сделать процесс «вынужденной транслитерации» более осознанным и грамотным, управляемым и облегчающим дорогу к выбранной цели.

Поскольку некоторые интернациональные слова в других языках отличаются от русских местом ударения и написанием, на начальной ступени необходим постоянный контроль за процессами интерференции при помощи комплекса специальных упражнений, ориентированных на выработку акцентологических и орфографических навыков, в том числе и в словообразовании. Последнее особенно важно, поскольку разговор об интернациональных глаголах, например, никак не отделим от разговора о словообразовании, так как известно, что в язык заимствуются в основном существительные, называющие те или иные понятия, и только в процессе адаптации этих слов к новой языковой системе от них могут образовываться глагольные лексемы.

На последующих этапах интерлексикологический иллюстративный материал на занятии по РКИ, помимо общеизвестного способа пополнения потенциального словаря учащихся посредством чтения текстов с высокой концентрацией лексики подобного рода, также открывает простор для работы над семантической структурой слова. За уже известными иностранцам графическими формами слов может обнаруживаться «контекстуальный словарный запас», а точнее, контекстуально-семантический запас понятийных единиц (что также является средством интенсивного пополнения «коммуникативного запаса» учащегося). Полезно предлагать для сопоставления контексты, реализующие разные значения интернациональных лексем. Например: «*Логика* изучает законы и формы мышления» – «Странная у тебя *логика!*»; «*Высокая культура* человека – результат упорного, повседневного труда» – «*Пшеница* – одна из зерновых *культур*» и др.

На продвинутом этапе присутствие интернационализмов оказывается вполне закономерным, поскольку к этому времени уже изучается терминология той или иной дисциплины, и здесь – во избежание интерференции – могли бы пригодиться знания и умения по транслитерации «родных» терминов на русский язык, полученные в течение всего периода работы с интерлексикой. Описанный этап обучения, помимо продолжения

работы по расширению словаря, требует также и последовательной систематизации запаса слов, для чего отдельное внимание уделяется упражнениям на подстановку синонимов и антонимов, однокоренных и производных слов, а также других смежных с приводимыми лексемами единиц.

Кроме того, на этом этапе интернациональный лексикон получает новое функциональное применение в речи учащегося, поскольку здесь ведётся активная работа над пополнением фразеологического запаса, и уже давно знакомые студентам интернациональные слова вдруг оказываются в составе многих устойчивых фразеологических единиц. Благодаря наличию в их лексико-грамматическом строе интернационализмов, фразеологизмы успешнее вводятся в систему ассоциативных связей языкового сознания студента. Примерами таких фразеологизмов могут быть:

- *как по нотам разыграть* – т. е. легко, свободно сделать что-либо;
- *на одной ноте* – т. е. монотонно, однообразно;
- *войти в моду* – т. е. стать модным;
- *выйти из моды* – т. е. перестать быть модным;
- *последний писк моды* – о модной новинке;
- *войти в норму* – прийти в обычное, нормальное состояние, стать нормальным и т. д.

Отдельно стоит упомянуть и об общеевропейском фонде фразеологических единиц, обращение к которому с целью быстрого развития и обогащения речи учащихся также рекомендовано на продвинутой ступени обучения. Этот фонд составляют лексикализованные сочетания в ряде языков, объединяемые общностью значений и мотивировок (но различные по форме: по составу лексических компонентов, по структуре, по звучанию и написанию). Многие такие аналоги, широко распространённые в европейско-американском ареале, восходят к Античности и Библии: таковы фразеологизмы *яблоко раздора*, *ахиллесова пята*, *сизифов труд*, *нить Ариадны*, *все дороги ведут в Рим*, *альфа и омега*, *тьма египетская*, *золотой телец*, *авилонская башня*, *авилонское столпотворение*, *соломоново решение*, *Варфоломеевская ночь*, *блудный сын* и многие другие⁹.

Итак, применительно к методике обучения РКИ можно говорить об особой полифункциональной дидактической ценности интернационализмов для преподавания языка на всех этапах обучения – в том числе и на самом первом занятии – ввиду разнородности, системности, частотности и распространённости данного класса лексикки по самым разным концептологическим и стилистическим стратам языка и лингвистической картины мира. Опора на языковую догадку в интернационально ориентированной методике может стать фундаментом для работы над русским алфавитом на интерлексическом материале, а это способно ускорить процесс освоения графем, обозначаемых ими звуков и их сочетаний в слове. Для этого, однако, требуются тщательный отбор,



грамотная организация последовательности представления, а также особая технология анализа такого иллюстративного материала в иностранной аудитории с родным языком, относящимся к романской/германской группе, так как именно в языках этих групп больше всего лексических соприкосновений с русской лексикой, имеющей международный статус. Благодаря этим факторам в практике преподавания реализуется комплексность подачи языковых единиц разных уровней на самом первом занятии: иностранец воспринимает слово (как центральную единицу языковой системы и минимальную единицу коммуникации) в целостном виде, как сложное единство, причём, что важно, такое восприятие интернационального лексического материала не может вызвать у него существенных трудностей. Разумеется, впоследствии необходимы обобщение и систематизация представленных и воспринятых в результате действия языковой догадки особенностей русской фонографической системы. Использование интернационализмов закономерно также и на более высоких этапах обучения, во время интенсификации пополнения активного и пассивного словарного запаса студентов с дополнительной систематизацией входящей в них межнациональной лексики, т. е. введением каждой лексемы в систему антонимно-синонимических отношений, включением её в соответствующую словообразовательную парадигму. Помимо этого, на средней и продвинутой ступени обучения интернационализмы используются также при работе над семантической структурой слова с выявлением в нём омонимии и полисемии значений, а также при освоении фразеологического богатства русского языка, мнемоническому освоению которого содействует

уже введённый в ассоциативную память учащегося интернациональный компонент структуры фразеологизма. Активизация фонда интернациональных (общеевропейских) фразеологических единиц на продвинутом этапе также может помочь быстрее развить и обогатить речь иностранца на русском языке уже знакомыми и понятными афористическими изречениями.

Примечания

- 1 См.: Ламзин С. Словарь интернациональной лексики : 6 иностранных языков. Рязань, 2007.
- 2 Brandner A. Процесс интернационализации в русском языке // Crossroads of cultures : Central Europe / ed. I. Pospíšil. Vyd. 1. Brno, 2002. S. 187.
- 3 Акулёнок В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков, 1972. С. 98–99.
- 4 См.: Матвеев Б. Изучение интернациональной лексики (в испанской аудитории) // Русский язык за рубежом. 1985. № 4. С. 44–45.
- 5 Маринова Е. Иноязычная лексика современного русского языка : учеб. пособие. М., 2013. С. 34–35.
- 6 См.: Вагнер В. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70–75.
- 7 См.: Щерба Л. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1974.
- 8 Киндря Н. Развитие языковой догадки при обучении русскому языку как иностранному // Научный обзор. 2017. № 5 (37). URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1215> (дата обращения 12.12.2018).
- 9 См.: Шихова Т. Интернациональная фразеология в диахроническом и синхроническом аспектах : учеб. пособие. Архангельск, 2005. С. 254–272.

Образец для цитирования:

Барышникова Е. Н., Кажуро Д. В. Дидактическая многофункциональность интернационализмов в практике преподавания русского языка как иностранного // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2019. Т. 19, вып. 2. С. 164–169. DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-2-164-169>

Cite this article as:

Baryshnikova E. N., Kazhuro D. V. The Didactic Multifunctionality of Internationalisms in the Teaching Practice of Russian as a Foreign Language. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philology. Journalism*, 2019, vol. 19, iss. 2, pp. 164–169 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-2-164-169>