

**НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ  
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ**

*На правах рукописи*

**ТУРСИДУ Наталья Юсуповна**

УДК 378.016. : 811.161.1'24 – 057.87 (495)

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
СТУДЕНТОВ-ГРЕКОВ  
НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык)

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

**Мишенина Татьяна Михайловна**

доктор педагогических наук,

доцент

Херсон – 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>РАЗДЕЛ 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b> .....	16
1.1. Этнолингвистические предпосылки лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному студентов-греков ...	16
1.2. Лингводидактические аспекты реализации лингвокультурологического подхода при обучении русскому языку как иностранному.....	34
1.2.1. Организационно-управленческая база лингвокультурологической учебной среды.....	34
1.2.2. Содержательные и лингводидактические компоненты обучения русскому языку в образовательном пространстве Греции .....	49
1.3. Типология и методика построения учебника русского языка для студентов-греков .....	65
Выводы по 1 разделу.....	76
<b>РАЗДЕЛ 2 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГРЕЦИИ</b> .....	78
2.1. Особенности современной языковой карты Греции в синхроническом и диахроническом аспектах.....	78
2.2. Методическое обеспечение обучения русскому языку на основе сопоставления русской и греческой лингвокультур.....	84
2.2.1 Сравнительная характеристика русской и греческой фонетики.....	85
2.2.2. Грамматические особенности и лексическая система современного греческого языка в сопоставлении с русским .....	92

2.3. Применение типологического принципа при изучении русского языка как иностранного с позиции трансмиссии и взаимодействия языковых систем.....105

2.3.1. Фонд паремий русского и греческого языков в контексте дидактических ценностей этнокультур. ....119

Выводы по 2 разделу .....129

**РАЗДЕЛ 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ГРЕКОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....132**

3.1. Критериально-уровневое определение владения русским языком как иностранным с учетом межкультурных дескрипторов .....133

3.2. Исходные уровни сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков .....147

3.3. Ход и результаты формирующего этапа исследования.....162

Выводы по 3 разделу ..... 185

**ВЫВОДЫ.....190**

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... 191**

**ПРИЛОЖЕНИЯ.....226**

## **ВВЕДЕНИЕ**

Перед современным обществом появляется необходимость в осмыслении коммуникативных процессов, которые способствуют объединению цивилизаций, народов и культур, сохранению национальной самобытности культур в условиях их взаимодействия. Современное состояние общества, в частности, открытость государственных границ, активизация межкультурных взаимосвязей, процессы европейской и мировой глобализации, развитие современных информационных технологий выдвигают новые требования к качеству обучения иностранным языкам, образовательной теории и практики в их содержательно-предметных и методологически-методических областях, в том числе в методике преподавания русского языка как иностранного.

В современном образовательном пространстве знание иностранного языка предусматривает не только усвоение его фонетических, лексических и грамматических норм, но и приобщение к национальной культуре народа, язык которого изучается, поскольку она аккумулирует особенности исторического развития, которые влияют на образ мышления нации, специфику восприятия мира, без понимания которых невозможно овладеть иностранным языком.

Принятие общеевропейских стандартов в области изучения иностранных языков, в частности русского языка, позволяет не только преподавателям разных стран общаться одним методическим языком, используя общую терминологию, оперируя однотипными данными, но и администраторам, разработчикам курсов, учителям, специалистам в области профессиональной подготовки учителей и тому подобное.

Общеевропейские рекомендации по языковому образованию предоставляют возможность осмыслить свою работу и скоординировать усилия, направленные на удовлетворение реальных потребностей обучающихся. Разработка ключевых компетентностей обеспечивает

унификацию, единство целей и средств учебы, а также определяет содержание контроля результатов обучения в конечном итоге, способствует значительной экономии материальных, человеческих и других ресурсов, которые затрачиваются на обучение иностранному языку. Повышение качества компетентностно ориентированной иноязычной подготовки студентов вузов позиционируется как безальтернативное условие конкурентоспособности специалистов на мировом рынке труда (Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012-2021 годы, Национальная рамка квалификации (2011)).

Переосмысление и поиски новых принципов, методов, дидактических средств преподавания русского языка как иностранного в пределах триады «этнос – язык – культура» сегодня связано с достижениями ряда смежных наук (лингвистика, этнопсихолингвистики, социальной психологии) и предопределяет необходимость исследования факторов-мотивов выбора русского языка как объекта обучения. На первый план выдвигаются этнокультурные и социолингвистические факторы учебного процесса в соотношении с объектом обучения. При таком подходе субъект обучения рассматривается как элемент определенного социума и этноса, личность, которая формируется средствами языка обучения.

Ограничение образовательной парадигмы преимущественно знаниецентрическим изучением русского языка, отсутствие компаративного изучения истории и культуры России и Греции, их языковых систем нуждаются в поиске новых подходов к обучению русскому языку как иностранному. Одним из таких принципов должен быть принцип взаимосвязи изучения языка и культуры, применению которого в современной педагогике способствуют объективные изменения в мире, в частности, многовекторные отношения между разными странами, более глубокое понимание поликультурности мира и ценности каждой этнокультуры, а также интенсивное исследование диалога

культур, формирование таких междисциплинарных научных направлений, как межкультурная коммуникация, лингвокультурология.

Различные аспекты, специфика организации процесса обучения иностранным языкам в вузах стали предметом исследований А. Арделян, И. Костиковой, А. Малыхина, Т. Минаковой, В. Мичковской, М. Пентилюк, В. Хейлика. Решение проблемы эффективного обучения иностранным языкам последовательно освещено в зарубежных исследованиях Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, А. Гидденса, В. Долла, Д. Корригана, Дж. Лемке.

Классические и современные исследования механизмов овладения соответствующей культурой при изучении иностранного языка (О. Быкова, А. Вежбицкая, Е. Верещагин, В. Костомаров, В. Красных, Е. Пассов, В. Сафонова, А. Селиванова, С. Тер-Минасова, Г. Томахин, Д. Хаймс), формирование компетентностей (В. Болотов, Е. Зеер, А. Хуторской) позволяют основательно рассмотреть проблему обучения иностранному языку на основе лингвокультурологического подхода.

В научных трудах рассмотрены теоретические и практические аспекты обучения русскому языку как иностранному в учебном процессе и внеучебной деятельности. В то же время вопрос реализации лингвокультурологического подхода к обучению, а также формирования лингвокультурологической компетентности иностранных студентов в образовательном пространстве Греции не рассматривался как предмет специальных исследований.

Недостаточно обоснованными остаются теоретические положения вхождения иностранных студентов в социокультурное пространство посредством русского языка, а также формирования так называемой лингвокультурологической образованности, которая предполагает достижение эффекта коммуникации на уровне диалога культур.

Всесторонний анализ процесса обучения русскому языку как иностранному в вузе и собственный многолетний опыт преподавания этой

дисциплины студентов-греков позволили определить следующие противоречия:

– между потребностью образовательной сферы в специалистах, имеющих глубокие знания по иностранному языку, и традиционной практикой преподавания иностранных языков в вузах на современном этапе;

– между усилением внимания к лингвокультурологическому аспекту учебно-познавательной деятельности будущего специалиста в условиях модернизации образования и реальным состоянием учебно-познавательной, научно-исследовательской подготовки студентов;

– между способностью современного студента-иностранца к активному познавательному поиску в условиях межкультурации и ограниченными возможностями удовлетворить эту способность при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях;

– между научно-теоретическими достижениями в области формирования лингвокультурологической компетентности студентов и реальным внедрением этих разработок в учебный процесс высшей школы.

Проблема обоснования и разработки эффективной методической системы обучения студентов русскому языку как иностранному в образовательном пространстве Греции с учетом модернизации образовательной сферы обусловила выбор темы исследования «Обучение русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода».

**Связь работы с научными программами, планами и темами.** Тема диссертации включена в план научных исследований Института педагогики НАПН Украины. Она является составляющей комплексных тем лаборатории обучения русскому языку и языков других этнических меньшинств Института педагогики НАПН Украины «Методика развития коммуникативных компетенций школьников в обучении языкам этнических меньшинств в начальной и средней школе» (регистрационный номер 0105U000283) и

«Научно-методические основы конструирования учебников по языку и литературе этнических меньшинств для начальной и средней школы» (регистрационный номер 0108U000257).

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке методики обучения студентов-греков русскому языку как иностранному с учетом лингвокультурологического подхода в образовательном пространстве Греции.

Цель исследования требует решения следующих **заданий**:

- проанализировать лингвистические, психолого-педагогические, методические источники по исследуемой проблеме;
- обосновать теоретические принципы реализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному;
- выделить составляющие лингвокультурологической компетентности и раскрыть их сущность;
- определить критерии, показатели и уровни сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков;
- разработать и апробировать методику обучения русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода;
- доказать достоверность теоретических положений и эффективность экспериментального обучения по авторской методике.

**Объект исследования** – процесс обучения русскому языку как иностранному студентов-греков.

**Предмет исследования** – методика обучения русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода.

**Гипотеза исследования**: теоретико-методическое обоснование и процесс профессиональной подготовки студентов-греков, основой которой является

соответствующая методика обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического подхода, обеспечат результативность формирования лингвокультурологической компетентности студентов, готовность их реализовываться в профессиональной деятельности в условиях межкультурации, если применить следующие организационно-педагогические условия: усилить лингвокультурологическое направление обучения русскому языку как иностранному, определив содержание когнитивной (лингвистической), аксиологической, коммуникативной и праксеологической составляющих, которые обусловят целостность учебно-воспитательного процесса в вузе на основе лингвокультурологического подхода; определить критерии диагностирования сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков на основе уровневого подхода (элементарный, пороговый уровни и уровень свободного владения) и межкультурных дескрипторов; критерии обучения в соответствии с когнитивной (лингвистической), аксиологической, коммуникативной и праксеологической составляющими лингвокультурологической компетентности; интегрировать филологические и культурологические дисциплины языковой подготовки студентов-греков; разработать методику обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического, компетентностного и коммуникативного подходов.

**Методологическую основу исследования** составляют философские положения о взаимодействии языка и культуры; концептуальные положения компетентностного подхода в системе высшего образования; теория формирования содержания образования (С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Краевский, В. Леднев, И. Лернер, В. Лутай, А. Савченко, Н. Скаткин, А. Хуторской, В. Шахов), психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (П. Гальперин, Н. Талызина); труды известных лингвистов, культурологов и лингводидактов по лингвокультурологии,

которые способствуют применению компаративных методик и типологического принципа в содержании изучения языков (И. Васильцов, Е. Верещагин, Л. Воскресенская, В. Костомаров, Е. Пассов); закономерности формирования языковой личности, которые реализуются на уровне языковой правильности, интериоризации, насыщения языком, адекватного выбора в пределах коммуникативного выбора, владения метаязыком (А. Беляев, Е. Голобородько, Т. Донченко, И. Дроздова, О. Заболотская, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Стативка, Т. Шелехова); теория языковой картины мира как способа отображения реальности в сознании человека через призму языка (Н. Арутюнова, В. Воробьев, Н. Ильинская, В. Красных, В. Маслова, Г. Михайловская, Т. Окуневич, Ю. Степанов, В. Телия, Н. Тропина); концепции поликультурной диалогизации (А. Бирбаум, Д. Вайс, Дж. Кивес, Ф. Лорд, Г. Раш, Д. Равен, К. Роджерс, М. Фридман)

Для решения поставленных заданий, проверки сформулированной гипотезы применена совокупность методов исследования: *теоретических* – анализ, синтез в процессе изучения трудов ученых, учебно-нормативной документации с целью определения уровня разработки исследуемой проблемы; сравнение, сопоставление для выяснения подходов ученых к решению проблемы и обоснованию понятийно-категориального аппарата; *эмпирических* – анкетирование, наблюдение за участниками педагогического процесса, беседы со студентами и преподавателями с целью изучения процесса формирования лингвокультурологической компетентности студентов-греков; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий), который обеспечил возможность получить данные о результатах формирования лингвокультурологической компетентности студентов-греков по разработанной авторской методике; *математической статистики* для обработки результатов исследования, определения состояния сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-

греков и подтверждения положительной динамики показателей уровней учебных достижений.

**Исследование проводилось в три этапа.**

*На первом этапе* (2011–2012 гг.) была обозначена научная проблема; определены объект, предмет, цель и задачи исследования, обработаны теоретические источники по педагогике, психологии, лингвистике, психолингвистике, лингводидактике; выяснено состояние учебно-методического обеспечения высшего образования; обоснованы методологические основы исследования, сформулирована и уточнена гипотеза.

*На втором этапе* (2013–2014 гг.) определены составляющие лингвокультурологической компетентности; проанализированы возможности применения современных педагогических технологий для поэтапной реализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному, разработана методика обучения русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода.

*На третьем этапе* (2015–2016 гг.) проведена экспериментальная проверка авторской методики обучения русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода и диагностирована ее эффективность; систематизированы и обобщены результаты педагогического эксперимента.

**В экспериментальной работе** приняли участие 316 студентов, 28 преподавателей высших учебных заведений Греции; Украины (Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, ЧВУЗ «Кировоградский институт государственного и муниципального управления Классического частного университета», Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича).

**Научная новизна исследования** состоит в том, что впервые обоснована и разработана методика обучения русскому языку как

иностранным на основе лингвокультурологического подхода (компоненты лингвокультурологической компетентности, основные подходы, принципы, организационно-педагогические условия и организационно-методическое управление этим процессом); установлено соотношение между понятиями «лингвокультурологическая компетентность» и «лингвокультурологическая образованность» на уровне межкультурных дескрипторов; между сформированностью лингвокультурологической компетентностью с другими компетентностями в содержании языковой подготовки студентов-греков; *выделена и охарактеризована* сущность понятия «лингвокультурологическая компетентность» как интегральной характеристики личности студента, которая предусматривает умение осознанно учитывать, понимать и интерпретировать знание культурного и социального контекстов национальной культуры в процессе обучения языку и учебному / межкультурному общению, в содержании языковой подготовки студентов-греков; *дополнена* педагогическая теория определением лингвокультурологической компетентности студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному; *разработана* система упражнений и заданий, ориентированных на овладение студентами грамматическим, лексическим, культурологическим материалом, на формирование соответствующих умений и навыков с учетом типологического принципа, а также применения компаративных методик; *определена* совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, которые характеризуют лингвокультурологическую компетентность студентов-греков; критерии отбора учебного материала лингвокультурологического направления; критерии и уровни сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному; *усовершенствовано* содержание учебного предмета «Русский язык как иностранный» на основе лингвокультурологического подхода; диагностический инструментарий исследования лингвокультурологической компетентности студентов (охарактеризовано уровни, определены параметры,

критерии и показатели); получило дальнейшее развитие решение проблемы содержательного наполнения дидактичного материала в процессе обучения русскому языку как иностранному, в основу которого положена лингвурологическая информация о стране, язык которой изучается (русская лингвокультура); проблемы использования эффективных принципов, методов и приемов во время обучения студентов-греков русскому языку как иностранному.

**Практическое значение исследования** состоит в том, что предложенная и внедренная в практику методика обучения русскому языку как иностранному, который основывается на лингвокультурологической работе с языковым материалом, обеспечит качественную языковую, речевую и общекультурную подготовку студентов-греков благодаря ориентации на межкультурную диалогизацию; оптимально разработанное и апробированное методическое обеспечение процесса формирования лингвокультурологической компетентности студентов-греков, в частности принципы, методы, система упражнений, повысит эффективность учебно-воспитательного процесса вуза, позволит совершенствовать программы по русскому языку для студентов-иностранцев, разрабатывать учебные пособия и учебники по русскому языку как иностранному, построенные на основе лингвокультурологического подхода.

**Достоверность полученных результатов** обеспечена методологическим обоснованием исходных положений; комплексным применением методов исследования, адекватных определенному объекту, предмету, цели и задачам научного поиска; использованием современных достижений отечественной и зарубежной педагогической науки; системной обработкой широкой базы использованных источников; достаточным количеством информантов; экспериментальной проверкой сформулированной гипотезы; количественным и качественным анализом результатов экспериментального обучения.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения, выводы и результаты исследования обсуждались на заседаниях лаборатории обучения русскому языку и языкам других этнических меньшинств Института педагогики НАПН Украины; кафедры русской филологии и зарубежной литературы и кафедры практической психологии Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»; заседаниях кафедры международных отношений Института социальных наук Одесского национального университета имени И.И. Мечникова; педагогики Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого.

Материалы научного исследования были обнародованы на научно-практических конференциях и семинарах, в частности, международных: «Педагогика и психология: актуальные проблемы и тенденции развития» (Новосибирск, 2012); «Modern directions of theoretical and applied researches'2016» (Одесса, 2016); «Modern scientific potential-2016» (Шефилд, 2016); интернет-конференции «Мова, освіта, культура. Інтеграційні тенденції в сучасному світі» (Винниця, 2016); *всеукраинской*: «Україністика: нові імена в науці» (Артемовск, 2016 р.).

**Результаты исследования внедрены** в учебный процесс Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого (акт внедрения № 01-28/514 от 22.03.2016), ЧВНЗ «Кировоградский институт государственного и муниципального управления классического частного университета» (акт внедрения № 88 от 23.03.2016), Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича (акт внедрения № 17/15-847 от 21.03.2016); Института социальных наук Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (акт внедрения № 12 от 06.04.2016); ГЗ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (акт внедрения № 1/771 от 06.05.2016).

**Публикации.** По теме диссертации опубликованы 11 работ, из них пять статей в научных изданиях, две статьи в других изданиях Украины, три в зарубежных изданиях, одни тезы.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех разделов, выводов к разделам, общих выводов, списка использованных источников (370 наименований, из них – 20 иностранными языками; 11 – интернет-ресурсов), 5 приложений, 10 таблиц, 6 рисунков. Общий объем диссертации составляет 305 страниц, из них основного текста – 190 страниц.

# РАЗДЕЛ 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### 1.1. Этнолингвистические предпосылки лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку студентов-греков

В современной теории и практике преподавания иностранных языков ведется активный поиск новых подходов к языковому обучению. Современная трактовка практического владения иностранным языком связана, прежде всего, с наличием непосредственного диалога с иной культурой и её представителями. Именно поэтому, наряду с лингвистическими знаниями и комплексом речевых навыков и умений, должен быть определён и комплекс культурологических знаний, наличие которых позволяет будущему специалисту пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка и их культурой посредством систематизации и определения иерархии культурных смыслов, а также направленности на присвоение (осмысление и переживание) культурных смыслов в процессе поликультурного диалога.

Формирование навыков и умений в рамках лингвокультурологического подхода как стратегии обучения языка предусматривает в первую очередь учет аспектов, которые связаны с совокупностью компетенций, формируемых в процессе обучения культуре страны изучаемого языка и со способностью к выполнению определенной деятельности – межкультурной коммуникации (межличностного взаимодействия представителей различных групп, которые совместно с другими членами их группы различаются по общему знанию и

языковым формам выполнения символических действий) [96; 101; 138; 154; 156; 169; 245; 249; 254; 282].

Лингвокультурологический подход связан с изучением иностранного языка с учетом особенностей национального менталитета носителей изучаемого языка, а также языка обучаемого.

Этимологическое ядро термина «менталитет» (лат. «mens» или «mentis») имеет более девяти значений, из которых общеупотребимы такие, как «ум», «мышление», «рассудок», «образ мыслей» [334, с. 126–133]. Характерно, что возможны и другие – синонимические – варианты истолкования термина, приводимые в зарубежных словарях – здесь менталитет замещается понятиями «образ мышления», «психический склад человека», «структура сознания» и другими.

Существует особое понимание этого понятия в русском лингвокультурном контексте. «Ментальность» не имеет родного, понятного для носителя русского языка корня, каким является для европейцев латинский корень mens. Для осмысления явлений, обозначаемых сейчас словами менталитет и ментальность, русские мыслители использовали выражения «душа народа», «национальный характер», «народный дух», «национальная идея» [141, с. 76–77].

Исследователь О. Усенко выделяет следующие подходы к изучению менталитета: 1) *философский подход*, исходной установкой которого является поиск сущностного, общего в духовной жизни всех культур человечества; 2) *культурно-антропологический подход* – акцентирует внимание на специфику мышления и поведения представителей различных эпох и этносов, благодаря этому подходу понятийный аппарат гуманитариев пополнился терминами «менталитет», «ментальность», «парадигма сознания», «картина мира», «стиль мышления»; 3) *социологический подход* – обнаруживает связь между чертами личности и местом человека в обществе, между сознанием индивида и его принадлежностью к определенной социальной группе;

4) *психологический подход* – оперирует такими категориями, как «установка», «ценностные ориентации», «стереотип», «архетип», ведет анализ не от общества к индивиду, а от индивида к обществу; 5) *лингвистический подход*, ставший весьма популярным и представленный такими авторами, как А. Вежбицкая, В. Колесов, О. Корнилов, А. Мельникова, Тань Аошуан, А. Шмелев [56; 57; 301, с. 29–31; 326].

Таким образом, в каждой из областей гуманитарного знания наличествует свой «образ» менталитета, читаемый в проблемном контексте данной науки (М. Блок, И. Вельм, Л. Леви-Брюль, Н. Решке, К. Ушинский, Л. Февр, Н. Южалина) [Приложение А 1].

Представить менталитет однородным опытным «монолитом» нельзя, так как сущность феномена намного сложнее. Это проявляется также в том, что в гуманитарных науках существует ряд понятий, довольно близких к понятию «менталитет», используемых для обсуждения тех же феноменов – такие понятия, как «ментальность», «национальный характер», «этнический менталитет», «национальный менталитет». Разберемся в их отличиях и разграничим данные понятия.

Попытки дифференциации понятий «менталитет» и «ментальность» последовательно отображены не только в психолого-педагогической, а и исторической литературе [Приложение А 2].

Ментальность традиционно в современной психолого-педагогической литературе определяют как социально-психологические явления, отображающие духовный мир человека или социальной общности, эпохи или этнокультуры. Категория «ментальность» дает возможность анализировать психический склад людей в социальном, политическом или этническом контексте в соответствии со следующими структурными компонентами: эмоциональным (эмотивным); вербальным (когнитивным); поведенческим (конативным).

Интересным представляется интерпретация понятий *ментальность* и *менталитет* в лингвистике: *ментальность* определяется как лингвокогнитивная категория, поскольку она представлена системой языковых средств выражения мировосприятия, характерного для этнического сообщества; *менталитет* является категорией когнитивной, поскольку представляет собой стереотипную установку картины мира [271, с. 170].

Поскольку объектом современного лингвокультурологического исследования является язык не только как семиотическая, но и как ментальная система, одной из неотъемлемых языковых функций, рассматриваемых современной лингвистикой, является способность к формированию национальной картины мира как специфической внутриязыковой реальности, функционирующей как в индивидуальном, так и в массовом сознании.

Понятие «менталитет» соотносительное с понятием «национальный характер», но не равнозначен ему. Феномен менталитета не может быть ограничен этно-национальным аспектом (являющийся ядром национального характера). В свою очередь, феномен национального характера не исчерпывается структурами коллективного бессознательного. Под *национальным характером* понимают либо присущий представителям данной нации набор основных личностных черт, либо систему основных существующих в этносе представлений: установок, верований, ценностей, умонастроений. Менталитет – явление более глубинное, уходящее корнями в коллективное бессознательное, представляющее собой склад ума, образ мыслей, который может так и остаться непроявленным, неосознанным. Менталитет проявляется в национальном характере: «явление менталитета фундаментально по отношению к национальному характеру и взаимосвязано с ним по принципу базового и производного» [334, с. 128].

Этнический менталитет недавно вошел в категориальный научный аппарат, но изучение этого феномена имеет длительную историю. Проблема этнического менталитета с другой терминологией (душа народа, дух народа,

национальный характер), систематически присутствовала в историческом развитии гуманитарной научной мысли [Приложение А 3]. Этнический менталитет является важнейшей сферой «материализации» национальной психологии, он отражает психический склад этноса, его характер. Систематическое изучение национальной психологии не может вестись вне рамок менталитета.

Разновидностью этнического менталитета является *национальный менталитет*, ибо нация, наряду с народностью, племенем, является одной из разновидностей этнических общностей. Национальный характер рассматривается как компонент психического склада нации, который определяется как система отношений конкретной этнической общности к различным сторонам окружающей действительности, закрепившаяся и проявляющаяся в устойчивых стереотипах мышления, эмоционального реагирования и поведения в целом.

Специфические особенности национальной психологии, выражаемые в отдельных, присущих каждой нации чертах, являются продуктом исторических условий и культурных влияний. Следует подчеркнуть, что национальные особенности ярко проявляются в искусстве, особенно в народном.

Причины, детерминирующие специфические ментальные отличия одного народа от другого и существование многочисленных национальных менталитетов, выдвигались многими научно-философскими течениями.

Современные исследования более взвешенно подходят к данной проблеме и считают, что на формирование ментальных отличий оказывают влияние следующие факторы: *природные* (природная среда обитания человека, расово-этническая принадлежность индивида); *общекультурные* (совокупность элементов культурного опыта индивида или общности – формы социального взаимодействия, типы жизнедеятельности, мировоззренческие модели, системы религиозно-философских представлений); *индивидуальные* факторы, подразделяющиеся на эмоционально-психологические (бессознательные),

неподдающиеся осмыслению (неявные установки сознания, автоматизмы и навыки сознания) и рациональные (сознательные), выражающие опыт научного, философского, идеологического осмысления действительности [59, с. 72–73].

При существующим многообразии исследовательских концепций, проблема определения менталитета и его взаимосвязи с картиной мира и языком остается одной из актуальнейших вопросов лингвокультурологии, которая одновременно по своей глубине более основательно раскрывает принципы и уровни, на которых обеспечивается соотношение языка и культуры (Н. Арутюнова, В. Воробьёв, Т. Донская, В. Красных, В. Маслова, Г. Михайловская, Ю. Степанов, В. Телия, С. Тер-Минасова). По мнению ученых, к компетенции лингвокультурологии следует отнести проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. В. Воробьёв рассматривает сущность лингвокультурологии как комплексной научной дисциплины, на уровне имманентной взаимосвязи культуры и языка в его функционировании и отражает этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их лингвистического и экстралингвистического (культурного) содержания с помощью системных методов; с ориентацией на современные приоритеты и культурные установки (системы норм и общественных ценностей) [75, с. 125–126; 76].

Как справедливо отмечает в своих исследованиях В. Красных, диалог культур будет эффективным при рассмотрении лингвокультурологического дискурса с позиции противопоставления «свой» / «чужой», которые реализуются на основе дихотомий, реализованных в особенностях обычаев и традиций [164].

Реализация лингвокультурологического подхода к обучению языку и, соответственно, формирование лингвокультурологической компетентности (функционально-результативное понятие, которое истолковывается как приобретенное качество, опыт успешной деятельности, реализация

полученных лингвокультурологических знаний и соответствующих умений, навыков студентов как субъектов профессиональной деятельности; владение соответствующими компетенциями и способность их применять в профессионально ориентированных ситуациях) обучающихся предполагает обязательный учет:

1) этнопсихологического аспекта межкультурных различий (религиозная специфика национального мировидения, базовые ценности национальных культур и их соотношения с общечеловеческими достоинствами, особенности этнических стереотипов, в целом специфика менталитета и национального характера);

2) соотношения значений языковых единиц с концептами национальной культуры изучаемого русского языка как иностранного в сопоставлении с родным (греческим) и общими характеристиками концептосферы русского языка;

3) национального своеобразия языкового отражения мира – специфики различных уровней русского языка, особой значимости культурных коннотаций, оценочные характеристики которых восходят к аксиологической системе национальных русской и греческой культур и которые отображены в языковой картине мира.

Языковая картина мира понимается как способ мышления об окружающей действительности, исторически сформированная в сознании языкового коллектива совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности [138, с. 20].

Так как язык отображает мир, охватывая все сферы индивидуальной и общественной жизни, заложенные в языке теоретические, практические и культурные знания, опыт, национальная специфика представлений о мире носителей языка и их своеобразность реконструируются при помощи семантического и концептуального анализа – как языковая картина мира.

Анализ языковых картин мира позволяет констатировать корреляции и дихотомии в особенностях мировосприятия разных народов.

Образ мира, воплощенный в языке, соответствует понятию «языковая картина мира». Исходные тезисы о языковой картине мира принадлежат В. Гумбольдту, который утверждал, что «каждый естественный язык отображает характерный только для него обзор мира... всякий язык, обозначая отдельные предметы, на самом деле творит: он формирует для народа, который является ее носителем, картину мира» [99, с. 38].

Взгляды В. Гумбольдта восприняли и развили его последователи. Язык – духовный мир, стоящий перед конкретным человеком как нечто объективное, но до узнаваемого – субъективным, односторонним. Субъектами языковой картины мира являются носители языка, поскольку картина мира отображает способ его познания, следовательно, результат когнитивной деятельности людей, отражая результатов деятельности сознания. Для отечественного языкознания огромную роль сыграли труды А. Потебни, который развил идеи В. Гумбольдта и одновременно вплотную подошел к тем вопросам, которые рассматривала американская когнитивная антропология [243] [Приложение А4].

Языковая картина мира в современной лингвистике истолковывается как мир, который мы видим сквозь призму языка. Это наш способ мышления об окружающем мире, который является субъективным; исторически сложившаяся в обыденном сознании языкового коллектива вербализованная совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности; это картина мира, существует в языке, причем язык и картина мира влияют друг на друга [151, с. 20].

В. Маслова акцентирует внимание на том, что языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, многоуровневая. Именно языковая картина мира определяет коммуникативное поведение, способствует пониманию внешнего и внутреннего мира человека. Она

отражает способ «языковой и мыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [205, с. 76].

По мнению Л. Вайсгербера, картина мира любого языка является той силой, которая формирует представление об окружающей среде с помощью языка как «промежуточного мира» носителей этого языка. Л. Вайсгербер характеризует языковую картину мира как: систему возможных смыслов: духовных, которые определяют своеобразие культуры и менталитета отдельной языковой общности, и языковых, определяющих существование и функционирование самого языка; систему конкретной языковой общности, которая является ее общекультурным достоянием, а также, с одной стороны, является результатом исторического развития этноса и языка, с другой, – причиной своеобразного пути их дальнейшего развития; меняющуюся во времени (как любой «живой организм») систему, которая подлечит развитию, то есть в вертикальном (диахроническом) смысле она на каждом этапе своего развития тождественна сама себе; систему, создает однородность языковой сущности и способствует закреплению языковой, а следовательно и культурного своеобразия видения мира и его обозначения средствами языка; систему, существующую в определенной однородной самосознания языковой общности и передается следующим поколениями благодаря определенному мировоззрению, правилам поведения, образа жизни, запечатленные средствами языка [55, с. 78-113].

Таким образом, языковая картина мира – это система понятий, характерная для каждого языка, с помощью которой носители языка воспринимают мир. Изучение языковой картины мира способствует более глубокому познанию специфики любого языка, пониманию системы представлений отдельного народа, его самобытности и ментальности. Концептуальная и языковая картины мира различаются средствами создания:

первая использует понятие и представление, а вторая – языковые единицы [15; 28; 62; 63; 75; 76; 98; 99; 100; 367].

Концептуальная картина мира существует в виде концептов, которые образуют концептосферу, а языковая картина мира – в виде значений языковых знаков, которые образуют совокупное семантическое пространство языка. Большинство ученых считает, что концептуальная картина мира богаче, чем языковая, поскольку в ее создании участвуют разные типы мышления, и не все познаваемое человеком приобретает словесную форму, не всё отображается с помощью языка, не вся информация, поступающая из внешнего мира, находит выражение в языке.

Для получения языковой единицей определенного статуса и дальнейшего закрепления ее в речи она должна пройти путь формирования, кристаллизации и селекции, а также испытание временем. Концепт одновременно – и форма понятия, и его идея, воплощенная в словесных образах бытия. Тем самым концептуальная картина мира – это не только система понятий о совокупности реалий окружающей среды, но и система смыслов, которые воплощаются в эти реалии через слово-знак и слово-концепт. Понятие «картина мира» является более обобщенным отражением окружающей действительности в сознании человека, по сравнению с термином «модель мира», который конкретизирует и схематично отображает действительность, сочетая различные концептосферы.

Указанный принцип понимания мира и его восприятия сквозь призму языка предполагает поиск признаков мотивов и смысла как таковых, которые направляют целевое восприятие социокультурной действительности. Принцип состоит не из образов отдельных явлений, но развивается и функционирует как несколько целостное; его формирование происходит в деятельности; важной характеристикой его является социальная природа учебной деятельности студентов-иностранцев при изучении русского языка.

Принцип различия языковой картины и концептуальной картины мира достаточно четкий: элементами первой является значение слов, единицами второй – понятие. Языковая картина мира более подвижная и дифференцированная, чем концептуальная, непосредственно отражает изменения, происходящие в окружающей среде. Для языковой картины свойственны пробелы, обусловленные ее фрагментарностью. Они особенно заметны при сопоставлении языков [99; 100; 196].

Следует отметить, что в современной научной литературе параллельно используются два термина – «картина мира» и «модель мира». Одни ученые определяют их как синонимы, а другие различают, считая под «моделью» условную схему, «матрицу» построения объектов реального мира, которые более точно указывают на структурное описание мира, а под «картиной» – целостное представление об окружающей реальности.

Мы придерживаемся убеждения о необходимости различения терминов «картина мира» и «модель мира». Соответственно, картина мира – обычное восприятие окружающего мира современным человеком и отражение этого восприятия в языке, а модель мира – система концепт-символов, которая может быть истолкована как результат творческого осмысления этих знаний о мире и о человеке как центре этого мира [15; 28; 151; 326; 329].

Очевиден тот факт, что по времени возникновения языковая картина мира предшествует модели мира. В основе модели мира лежит система бинарных оппозиций. Их набор, необходимый и достаточный для описания мира (макро- и микрокосмоса), состоит из 10-20 пар противопоставленных признаков. Они связаны прежде всего со структурой пространства (верх / низ, правый / левый, близкий / далекий и т.д.), времени (день / ночь, свет / мрак и т.д.). Набор признаков проецируется на аксиологическую ось (оппозиция добро / зло, хороший / плохой). На основе набора двойных признаков конструируются универсальные знаковые комплексы, с помощью которых усваивается и описывается мир.

Эти комплексы реализуются в различных кодовых системах (астральной, земной, зооморфной, числовой, акустической). Весь этот сложный, но одновременно и простой классификационный аппарат на семантическом уровне единственный, поскольку описывает один и тот же объект-мир, с точки зрения одного и того же субъекта-человека.

Концептосферы могут быть представлены такими культурными маркерами (в сопоставлении русского и греческого вариантов): «человек (антропонимная модель) / ο άνθρωπος», «космос (астрономическая модель / ο κόσμος)», «природа (земная модель) / η φύση», «жизнь / κοινωνική ζωή» «чувства (внутренний мир человека) / τα αισθήματα», «искусство / η τέχνη», «действия / ανθρώπινες δράσεις».

Представляют значимость тексты лингвокультурологического направления:

1) наиболее распространенные праздники (Рождество, Новый Год, Карнавал (Масленица), Пасха, 15 августа (День Независимости), День Мира / τα Χριστούγεννα, η Πρωτοχρονιά, η Αλοκριά, το Πάσχα, 15 Αυγούστου, η μέρα του Όχι, η Επανάσταση);

2) имена политических деятелей, деятелей искусства, науки и техники (М. Достоевский, М. Ломоносов, С. Есенин, В. Вернадский, Б. Пастернак / Ο Μέγας Αλέξανδρος, Ο Γιώργος Σεφέρης, Ο Κολοκοτρώνης);

3) ономастика (Астрахань, Оренбург, Санкт-Петербург; Глеб, Болеслав, Святослав; Баренцево море; Белое море, Амур, Волга, Енисей, Обь / η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, η Κρήτη); 4) памятники архитектуры (ο Παρθενώνας, ο Λευκός πύργος).

Таким образом, изучение национальных менталитетов невозможно без изучения языка, в котором фиксируются явления объективной действительности и человеческого сознания [133, с. 134].

В свою очередь, обучение иностранному языку в современном образовательном пространстве неприемлемо без учета ментальных

особенностей обучаемого. Особое внимание нужно уделить лингвистическому подходу в определении проблемы национального менталитета, так как он представляется актуальным в ситуации все более тесного взаимодействия и взаимовлияния культур.

Изучение национального менталитета является составной, органической частью содержания иноязычного образования. В рамках обучения иностранному языку студентов это способствует более полному формированию «вторичной языковой личности» (языковая личность способна продуцировать и воспринимать языковую / культурологическую информацию, совершать разные операции, связанные между собой логичностью, последовательностью, психологическими особенностями личности быть субъектом коммуникации, то есть в зависимости от коммуникативной ситуации – адресатом или адресантом речи) на основе учёта в процессе обучения особенности их национального менталитета, в частности, специфического склада мышления и ценностных ориентаций, поведенческих установок, особенностей представлений о себе и окружающем мире, навыков сознания.

Так как языковая личность в процессе становления и развития проходит несколько этапов, поднимаясь на более высокий уровень языковой культуры – уровни: 1) языковой правильности; 2) интериоризации (выразительности и коммуникативной достаточности) – реализация себя в высказываниях в соответствии с внутренним состоянием); 3) насыщенности языком (речь характеризуется коммуникативно-стилистическими качествами – точностью, логичностью, чистотой, образностью, выразительностью, целесообразностью, эстетичностью, богатством), языковая личность владеет жанрами и стилями, текстопродуцированием; 4) адекватного выбора в рамках коммуникативной целесообразности; 5) владения профессиональным метаязыком (терминосистема, фразеология, композиционно-жанровые формы текстообразования; языковые формулы); 6) языкового имиджа, социальных ролей; формирование вторичной языковой личности предусматривает

восприятие мира с учетом этнолингвистических, социокультурных, социальных, литературных, общекультурных, исторических личностно-ценностных параметров языковой картины мира.

Также необходим учет тех факторов, которые оказали влияние на ментальные особенности данного этноса: географические и природно-климатические условия, специфика национального бытия и образования, особенности социально-политической истории.

Формирование менталитета греков-киприотов касательно очерченной проблематики детерминировано следующими историческими этапами (на основе хронологии кипрской истории) [[Приложение А 5](#)].

Особенно значимой, с одной стороны, оказывается ориентация современных тенденций развития методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, не только на грамотное, образцовое владение иностранным языком, но и на изучение мира и культуры народа, говорящего на этом языке. На то, что сущность языка не исчерпывается грамматическим строем и внешней структурой указывал еще В. Гумбольдт: подлинный характер языка «покоится на чем-то гораздо более тонком, сокровенном и менее доступном для анализа» [[99, с. 125](#)]. Это «сокровенное» видится как менталитет народа, его культурные константы. Ученый подчеркивал, что речь и духовная сила народа развиваются не отдельно друг от друга, не последовательно одна за другой, а составляют исключительно и безраздельно одно и то же действие интеллектуальной способности. «Любое изучение национального своеобразия без использования языка в качестве вспомогательного средства было бы неоправданным, поскольку только в языке отражен национальный характер, а также в нем как в средстве общения данного народа исчезают индивидуальности с тем, чтобы проявило себя общее» [[99, с. 303](#)].

С другой стороны, на фоне роста актуальной потребности общества в более глубоком познании этнических особенностей (психологии и поведения

людей), приводит к необходимости ориентировать процесс обучения иностранному языку на самих учащихся, т. е. органично выстроить учебный процесс в соответствии с особенностями национального менталитета обучаемых. Данная концепция обучения позволит подготовить студентов-иностранцев к реальной коммуникации с представителями русской культуры в профессиональной и бытовой сфере.

Изучение национального менталитета является составной, органической частью содержания иноязычного образования [252]. Необходим учет тех факторов, которые оказали влияние на ментальные особенности данного этноса: *географические и природно-климатические условия, специфика национального бытия и образования, особенности социально-политической истории.*

Духовная культура киприотов претерпела некоторые изменения в ходе индустриализации и урбанизации острова, однако по большей части сохраняется традиционный менталитет представителей греко-киприотской общины острова, а также их этническое самосознание, определяемое тремя основными факторами:

- 1) *местом проживания* (или происхождения, в случае эмиграции) на Кипре (как греко-киприоты дифференцируют себя от материковых греков);
- 2) *вероисповеданием* (принадлежностью грекокиприотов к православной ветви христианства);
- 3) *языком* (грекокиприоты говорят на кипрском диалекте греческого языка) [290].

Национальный менталитет греков-киприотов сложился под влиянием разнообразных цивилизационных потоков, затронувших данный остров. Большинство исследователей сходится во мнении, что в XIII-XV вв. на острове появляется термин «*киприот*», под которым подразумеваются не только представители греческой общины острова, но также проживающие постоянно купцы итальянского и французского происхождения. Несмотря на осознание

грекокиприотами своей принадлежности к единой греческой культуре, с этого времени можно говорить о складывании особого этноса грекокиприотов [42, с. 261–270].

Киприоты – эмоциональный народ: по характеру они чрезвычайно общительны, непосредственны в проявлении чувств, переживаний. Характерной их чертой является живой темперамент, который проявляется, в частности, и в широком использовании жестикуляции в процессе общения, а также в отсутствии усидчивости и систематических занятий в процессе обучения. Преподавателю, для того чтобы удержать внимание обучающихся и привить им знания в области русского языка, приходится придавать учебному процессу развлекательно-познавательный, а точнее, театрализованный характер, с использованием аудиозаписей с увлекательным материалом, диалогов и полилогов.

Эмоциональность представителей русской культуры определяется своеобразной романтичностью души, квалифицируемой как особое восприятие мира – *кордоцентризм*, который проявляется в следующих характеристиках (восприятие себя как части природы; понимание согармонии внутреннего и внешнего миров; актуальная позиция эмпатии; понимание о космополитизме – соотношении и правильности организации элементов Вселенной) (А. Потебня [243], В. Соловьев [362], П. Юркевич [337]). Следует отметить фундаментальные труды П. Юркевича, которые позволяют определить основные направления сопоставления менталитетов русского и греческого народов («Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия; «Разум по учению Платона»; «По поводу статей богословского содержания, помещенных в «Философском лексиконе» (критико-философские отрывки); «Мир с ближними как условие христианского общежития» [337]. Ученый разработал философско-антропологическую концепцию о сердце как определяющей составляющей человека, его физической и духовной жизни; с темой сердца в работах мыслителя тесно сопряжена тема любви «светильник и

елей», что позволяет сделать вывод о том, что нравственность обусловлена метафизическим отношением любви сердца к добру.

Подход к сердцу как символу эмоционально-интеллектуальной волевой сущности личности, идущий от ветхозаветной традиции, свойственен христианской философии; для русской культуры эта тема стала сквозной. Ближайшим предшественником П. Юркевича в ее разработке был украинский мыслитель Г.С. Сковорода (диалог «Начальная дверь к христианскому добронравью»).

В своих трудах П. Юркевич, разрабатывая концепцию кордоцентризма, обращается к сочинениям греческих мыслителей [Приложение А 6].

Следует отметить, что одним из факторов формирования этнического менталитета грекокиприотов также является влияние греческой ортодоксальной церкви, что ясно прослеживается как в образе жизни, так и в организации греческой общины Кипра (Кипр – первое государство, официальной религией которого стало православие (IV в.)).

Религиозный стержень истории киприотов греческого происхождения роднит их с историей русского народа, позволяя предполагать наличие некоторого сходства структурных элементов менталитета данных этнических групп. Общие структурные элементы в ментальности греческого и русского народов на базисе общей *христианской (православной) религия*, которая содействовала культурно-историческому взаимодействию данных народов на протяжении многих веков, предполагают особый выбор текстов при обучении грекокиприотов. Эти тексты имеют длительное бытование в культурно-религиозных сферах обоих народов, они оказали огромное влияние на становление современных греческого и русского языков – это тексты Нового завета, а также способствовали активизации новозаветной лексики, которая ориентирует на особенности мировосприятия греков-киприотов, помогает более полно проникнуть в русский язык и культуру.

Анализируя интеллектуально-познавательные особенности греков-киприотов, следует отметить его прирожденную изобретательность и уважение к интеллектуальной работе (следует обратить внимание на всемирное наследие известных ученых, философов, мыслителей, писателей, поэтов, художников, скульпторов, архитекторов (Гомера, Эврипида, Пифагора, Платона, Сократа, Софокла, Фидия, Эсхила, Гесиода, Геродота, Архимеда, Аристофана, Аристотеля, Гиппократ) [125; 157; 172; 193].

В сравнении с менталитетом грекокиприотов следует отметить философию кордоцентризма на примере творчества известных русских писателей и мыслителей (осмысление понятий жизни и смерти, преступления и наказания, каузальной взаимосвязи событий, сакральности бытия, эмпатийного восприятия сущего; христианская концепция человека и гуманизм искусства; религиозный символ и художественный символизм; христианский канон и художественный символ).

Таким образом, изучение национальных менталитетов невозможно без изучения языка, в котором фиксируются явления объективной действительности и человеческого сознания. В свою очередь, обучение иностранному языку в современном образовательном пространстве неприемлемо без учета ментальных особенностей обучаемого.

Лингвокультурологический подход связан с изучением иностранного языка с учетом особенностей национального менталитета носителей изучаемого языка, а также языка обучаемого. Особое внимание нужно уделить лингвистическому подходу в определении проблемы национального менталитета, так как он представляется актуальным в ситуации все более тесного взаимодействия и взаимовлияния культур.

Следует разграничивать понятия *ментальность*, которая определяется как лингвокогнитивная категория, поскольку она представлена системой языковых средств выражения мировосприятия, характерного для этнического

сообщества, и *менталитет* – категория когнитивная, поскольку представляет собой стереотипную установку картины мира.

Обучение языку на основе лингвокультурологического подхода предполагает сопоставление языковых картин мира.

## **1.2. Лингводидактические аспекты реализации лингвокультурологического подхода при обучении русскому языку как иностранному**

### **1.2.1. Организационно-управленческая база лингвокультурологической учебной среды.**

Превалирование антропологической парадигмы обусловило развитие культурологически направленной тенденции к обучению языку на уровне таких ключевых компетенций, как: культурологическая, лингвострановедческая, лингвокультурологическая и социокультурная и др. [96; 101; 138; 154; 156; 169; 245; 249; 254; 282]. Содержание определенных компетенций последовательно отражено в концепции диалога культур. Соответственно, лингвострановедческий, лингвокультурологический и социокультурный подходы (И. Васильцов, А. Вежбицкая, Е. Верещагин, В. Воробьев, В. Костомаров, Е. Пассов, И. Садохин [56; 57; 61; 62; 65; 75; 76; 161; 266]) способствуют формированию необходимых умений и навыков межкультурного общения. Разрабатываемые учения лингвострановедения непосредственно взаимосвязаны с лингвокультурологией.

Таким образом, вопросы взаимодействия языка и культуры в содержании лингвокультурологического подхода к обучению языку следует рассматривать с позиций социокультурного контекста и коммуникативного аспекта, отражающих специфические черты общества и его культуры, которые проявляются через коммуникативное поведение носителей национальной культуры.

Понятие *лингвокультурологический* в методическом плане объединяет в себе все три необходимых составляющих: язык, культуру и языковую личность, т.к. «изучение взаимоотношений языка и культуры ориентировано на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [216, с. 10]. Универсальность диалогических отношений, как справедливо утверждает М. Бахтин [30], интерпретирует культуру через диалог. Исходя всеобщей характеристики гуманитарного мышления, которая заключается в идее диалога, с установкой не на познание объекта, вещи, но на общение и взаимопонимание, лингвокультурологический подход рассматриваем как стратегию обучения, направленную на формирование и совершенствование навыков и умений студентов осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры.

Лингвокультурологический подход отражает произошедший в последнее время в области теории обучения иностранному языку сдвиг акцентов, заключающийся в переключении внимания с формирования знаний, навыков и умений на овладение иностранным языком как приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием [282].

Поскольку лингвокультурологический подход включает культуру как объект обучения иностранному языку, то учебный материал структурируется в соответствии с принципом «языковая единица / культурная единица (лингвокультурема)» [367; 368], что позволяет сделать акцент не на точечной (избирательной) регистрации определённой культурной информации, извлекаемой из определённой языковой единицы, а на отражении в языке некоторого достаточно репрезентативного блока национальной культуры в связи с комментируемыми языковыми (речевыми) единицами анализируемого текста.

*Лингвокультурема (эквивалентная/безэквивалентная лексика; мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды, ритуалы и обычаи); фразеологический фонд; эталоны, стереотипы, символы;*

*метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевой этикет*) может быть представлена одним словом, словосочетанием или же целым текстом (отрывком из него), достаточно известными носителям языка.

*Лингвокультурологический подход* к обучению русскому языку как иностранному студентов-греков направлен на: а) развитие языковой картины мира, культурологического мировоззрения студентов и их подготовку к восприятию себя как носителя национальных ценностей русской культуры; б) усвоение национальных ценностей в системе русского языка; в) обучение этически приемлемых форм самовыражения в обществе; г) обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с представителями русской культуры; д) развитие умений студентов-греков использовать приобретенные социокультурные и лингвокультурологические знания, умения и навыки в соответствии с ситуаций общения в процессе учебной и межкультурной коммуникации.

Культурологическая составляющая лингвокультурологической компетентности студентов-греков позволяет: раскрыть закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формировать убеждений и опыта (на этапе интериоризации ценностных ориентаций); определить объем и структуру содержания лингвокультурологического образования; овладеть учебным материалом на занятиях языка (в рамках исследования – русского как иностранного) соответствующего культурологического направления; воспитать языковую личность через призму национальной картины мира.

Лингвокультурологическая компетентность обучающихся рассматривается как способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения, способность строить свою речь, свое речевое высказывание так, чтобы они были правильными не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе сравнения разных культур.

Приведем характеристики составляющих методической системы обучения иностранному языку.

Проблема мотивации учебной деятельности (в рамках нашего исследования – в процессе обучения русскому языку как иностранному) является одной из центральных в современной педагогической психологии, в педагогике и методике преподавания иностранных языков.

Учебная деятельность (учение) – это деятельность, в ходе которой на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности и изменяются ранее приобретенные. В процессе этой деятельности чрезвычайно важна мотивация [69; 185; 183; 186; 187; 239; 246; 247; 258], ибо мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней и внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности [1].

Выделим основные мотивы учебной деятельности. В учебной деятельности мотивы формируются на основе внутренних и внешних мотивоформирующих факторов. К *внутренним мотивоформирующим факторам* относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям), интересы, установки, эталоны и стереотипы, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

*Внешние источники учебной мотивации* определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для

развертывания учебной деятельности (наличие школ, учебников, библиотек) [1].

Существуют различные классификации групп мотивов учебной деятельности, так А. Маркова [203] выделила следующие группы мотивов:

1. *Социальные мотивы*. Это мотивы, связанные с активностью учащегося и направленностью на другого человека в ходе учения (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию и мотивы социального сотрудничества – ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

2. *Познавательные мотивы* (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности): 1) широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями и закономерностями); 2) учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний); 3) мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

3. *Личностные мотивы* (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников).

Мотивы учебной деятельности классифицируются и другими исследователями. Так, М. Матюхина [207] выделяет две группы мотивов: 1) мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. К ним относятся мотивы, связанные с содержанием учения и мотивы, связанные с процессом учения; 2) мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (к ним относятся широкие социальные мотивы, узколичностные мотивы и отрицательные мотивы).

Все указанные классификации мотивов учебной деятельности стали предметом анализа и систематизации в работе В. Молчановского и

Л. Шипелевич [217], которые предложили обобщенную классификацию мотивов изучения русского языка как иностранного:

1. *Собственно учебные мотивы*: 1.1) *мотивы, связанные с содержанием учебного предмета* (потребность в овладении русским языком как средством общения в различных сферах (как способом действия), в том числе в социально-бытовой, профессиональной, в качестве инструмента овладения специальностью; познавательные потребности, в том числе интерес к информации о культуре страны изучаемого языка, к лингвистической информации; 1.2) *мотивы, связанные с процессом обучения* (мотивы достижения успеха; развлекательные мотивы; возможность проявления коммуникативной активности; интерес к занятиям русского языка, вызываемый специфическими методами, приемами и способами учебной деятельности (например, игровые приемы, интенсивная методика, учебный диалог с компьютером), методическая система в целом).

2. *Внеучебные мотивы учебной деятельности*: 2.1) *широкие социальные мотивы* (мотивы долга и ответственности (перед обществом, перед администрацией, перед спонсором, перед учителем); мотивы самоопределения и самосовершенствования; 2.2) *личные мотивы* (мотив благодарности (удовлетворение хорошей оценкой успешной деятельности со стороны преподавателя; похвала учителя); мотив престижа (желание не проигрывать при оценке успехов относительно других учащихся; 2.3) *отрицательные мотивы* (мотив избегания неприятностей).

Эта обобщенная классификация в дальнейшем будет для нас ориентиром при исследовании мотивов изучения русского языка на Кипре, а также при разработке способов формирования мотивации при изучении русского языка в среде греков-киприотов.

Важно ещё раз подчеркнуть, что учебная деятельность, и в частности деятельность по изучению иностранного языка, управляется не одним мотивом, а целым комплексом мотивов. Однако в этой совокупности мотивов всегда

выделяются доминирующие мотивы. При изучении мотивов в каждом конкретном случае необходимо определить эту группу мотивов.

Специфика доминирующих мотивов зависит от многих факторов, и, как показывают исследования, в разные периоды жизни человека доминируют разные мотивы. Нас в большей степени интересуют доминирующие мотивы в учебной деятельности разновозрастных групп греков-киприотов изучающих русский язык.

Однако необходимо указать и *специфические факторы*, влияющие на мотивацию изучения иностранного языка: 1. Успешность овладения иностранным языком. 2. Отношение к иностранному языку. 3. Отношение к усвоению иностранного языка. 4. Отношение к организации обучения русскому языку. 5. Психофизиологические особенности обучающихся. 6. Личностные и профессиональные свойства преподавателя [Приложение Б 1].

В педагогической литературе проблема формирования мотивации учебной деятельности в течение долгого времени не выдвигалась в качестве отдельной, самостоятельной проблемы теории обучения. Тем не менее, уже педагоги прошлого много писали о необходимости сделать содержание и процесс обучения легким для обучающихся. Основные дидактические принципы, направленные на формирование мотивации учебной деятельности можно представить следующим образом [78; 84; 89; 90; 142;158; 183; 197; 198; 212; 213; 215; 224; 233; 259; 261; 285; 319; 320; 308; 330].

*Принцип активности.* Является ведущим принципом любого обучения, поскольку без внешней и внутренней активности невозможно получить элементарные знания или сформировать простейшие навыки и умения. Принцип активности напрямую связан с наличием мотивации учебной деятельности: без мотивации в процессе обучения невозможна никакая активность [219, с. 103–104].

Иными словами, активность обучающихся находится в прямой зависимости от *мотивоформирующих факторов*. На основе анализа этих

условий активности обучающихся Л. Московкин выделяет ряд *частных принципов обучения*: принцип мотивации обучающихся, принцип положительного эмоционального фона, принцип учета интересов учащихся, принцип соревновательности, принцип доступности-посильности, принцип обратной связи [219, с. 188].

1. *Принцип доступности (посильности)*. Суть принципа доступности состоит в формировании у студентов стойкого представления о том, что изучаемый ими учебный предмет (в нашем случае «русский язык») доступен для усвоения.

2. *Принцип сознательности*. Этот принцип предусматривает сознательное отношение студентов к содержанию обучения и к процессу обучения. Необходимым условием сознательного обучения является ясное понимание обучающимися целей и задач как данного конкретного занятия и вида работы на занятии, так и учебного предмета в целом. Осознание целей обучения, как уже было сказано, является мощным мотивоформирующим фактором. Кроме того, обучающиеся в каждый конкретный отрезок учебного времени должны понимать, что, как и почему нужно делать на учебном занятии. Это также способствует у них мотивации учебной деятельности. Сознательность вместе с активностью обучения являются важными условиями самостоятельности учебной деятельности [1].

3. *Принцип наглядности*. Средства наглядности, используемые в процессе обучения, дополняют вербальные объяснения на учебном занятии, формируя у обучающихся уверенность в правильности усвоения учебного материала. Принцип наглядности в отличие от принципа сознательности предполагает опору на чувственное восприятие материала, которое формирует определенное эмоциональное отношение к нему и также обладает мотивоформирующей силой. Средства наглядности на уроках русского языка как иностранного выступают, с одной стороны, в качестве средства познания, с

другой, – в качестве источника информации о стране изучаемого языка и будущей профессии обучающихся [78].

4. *Принцип связи теории с практикой.* Многие обучающиеся с удовольствием учатся только потому, что им нравится преподаватель [126], учебник и учебный предмет. Однако большая часть студентов (особенно взрослые) учатся потому, что в дальнейшем хотят применить полученные знания, умения и навыки на практике. Особенно это касается изучения иностранного языка. Большая часть обучающихся изучает русский язык не потому, что им нравится его разветвленная грамматическая система и богатый лексический запас, а потому, что они предполагают в дальнейшем использовать его в практике общения. Такая практическая направленность учебного процесса, состоящая в учете потребностей обучающихся, также формирует мотивацию изучения русского языка.

5. *Принцип индивидуализации.* Этот принцип предполагает учет индивидуальных особенностей в процессе занятий и во внеаудиторное время. Речь идет об учете в учебном процессе особенностей психофизиологических свойств личности.

Таким образом, мотивация в изучении языка поддерживается его местом в системе образования конкретной страны. Изучение иностранного языка во многом определяется национальными лингводидактическими традициями, образованностью самих учащихся и учителей, культурой народного образования. Вот почему особым аспектом формирования мотивации изучения русского языка как иностранного (особенно за пределами России) является учет родного языка и родной культуры студентов.

Обучение русскому языку как иностранному должно базироваться на основных принципах обучения (основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов), которые взаимодействуют друг с другом. Общедидактические принципы обучения иностранным языкам

направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний, формирование умений и навыков:

*принцип сознательности* является ведущим, на наш взгляд, дидактическим принципом на занятиях в иноязычной среде, которым руководствуются зарубежные преподаватели (превалируют грамматико-переводной, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный методы обучения русскому языку как иностранному);

*принцип прочности усвоения полученных знаний* (для многих категорий студентов является чрезвычайно актуальным вне России, так как обычно отсутствует база для практического использования полученных на занятиях знаний, сформированных речевых навыков и умений).

Методические принципы более детально описывают и конкретизируют специфику обучения русскому как иностранному. К этой группе относятся: принцип коммуникативной направленности, учета особенностей родного языка, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип функциональности, устного опережения, аппроксимации, а также целый ряд других принципов, которые формулируются авторами в зависимости от избранного подхода к обучению. В теории и на практике *лингвистический принцип* как ведущий принцип обучения языку на современном этапе развития лингводидактики соотносим с коммуникативным. Целью обучения иностранных студентов в вузе является формирование у них коммуникативной компетенции, то есть набора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения. Задача преподавателя русского языка как иностранного, носителя языка, заключается в соединении принципа сознательности с методическим *принципом коммуникативности* (приоритет сознательной коммуникативности), с одной стороны, и с дидактическим принципом *межкультурного взаимодействия*, – с другой.

Методически целесообразным представляется применение принципа *учета родного языка* (М. Вятютнев, З. Гак, И. Зимняя, А. Леонтьев, Л. Щерба), который в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует формированию языковой картины мира носителей греческого языка на основе положительной идентификации, которая позволяет соотносить категории неродного языка, интерпретировать лингвокультуремы с позиции родного.

Представление лингвокультуремы преимущественно связан с описанием культурологического содержания эквивалентной языковой единицы в соответствующей национальной лингвокультурологической системе, которое (описание) в лингвометодических целях познания обучаемыми специфики изучаемой (русской) лингвокультурологической системы через сопоставление и сравнение ее со своеобразием контактирующей лингвокультурологической общности. Учет соотношений русского и контактирующего (греческого) языков, русской и греческой лингвокультурологических общностей является существенным мотивационным фактором. Сам процесс сопоставительного анализа резко различающихся либо идентичных явлений обоих языков возбуждает интерес; в первом случае это происходит в силу присущего учащемуся стремления к познанию, любознательности, вызываемого незнакомым явлением, во втором – благодаря устанавливающимся при этом ассоциативным связям [112]. Включившись в сопоставительный анализ фактов русского и контактирующего языков, учащийся более сознательно выделяет свои речевые ошибки, в том числе и лингвокультурологического характера, определяет их причины и, следовательно, быстрее от них избавляется.

Поскольку обучение языку предусматривает применение ряда лингводидактических принципов, на которых основывается изучение языковых единиц фонетико-орфоэпического, лексико-фразеологического, морфологического, синтаксического и стилистического уровней, в рамках нашего исследования рассмотрим экстралингвистический, лексико-

грамматический, семантический и диахронический принципы работы с лексическим материалом [209; 210; 211; 212; 213; 215].

*Экстралингвистический принцип* способствует усвоению слова как языковой единицы, имеет определенный смысл, соотносится с реально существующей действительностью. Согласно этому принципу целесообразно в обучении русскому языку как иностранному использовать тексты культурологической тематики, представлять репродукции картин, фото, фонозаписи, рисунки с подписями и без них (с применением этнокультуроведческих лексем).

Экстралингвистический принцип предполагает также анализ лексемы с реальностью, которую она обозначает, отражает воспитывающий и развивающий характер словарной работы. Усвоение новых слов, как отмечает М. Пентилюк [211], должно влиять на формирование личности обучающегося, его мировоззрения и нравственных качеств. Этот принцип требует систематической работы со словом на занятиях русского языка, что позволяет обогащать эрудицию обучающихся, воспитывать в них интерес к слову и языку, формировать национальное сознание.

Применение *лексико-грамматического принципа* способствует обогащению речи с учетом семантических отношений, в которых находятся единицы языка. На лексическом уровне речь идёт об отношениях многозначных слов или слов-омонимов (так называемых межъязыковых омонимов) с другими словами в предложении. В процессе ознакомления студентов с новыми словами необходимо акцентировать внимание на различных лексических значениях того или иного слова, инициировать введение новых лексем в контекст в типичных соотношениях с другими словами.

*Семантический принцип* следует применять при изучении многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов. Чтобы выяснить значение того или иного члена лексической парадигмы, необходимо сопоставить его с другими

словами. Это происходит на основе семантического принципа, реализация которого требует наблюдений за лексическим значением слов и их последующего анализа.

Исходя из утверждения Л. Саяховой, лингвокультурологический подход к обучению русскому языку формирует «более широкий взгляд на язык как на достояние духовного богатства народа, подход к языку как культурно-исторической среде, формирующей языковую личность» [270, с. 29], что способствует активному вхождению студентов-греков в систему гуманитарных знаний (*интегрированных связей русского языка и русской словесности, русской литературы и истории, русского языка и лингвогеографии (при изучении топонимики)*).

Применение *диахронического принципа* позволяет рассматривать языковые явления в историческом развитии, раскрывать взаимосвязь слова с историей и культурой народа. Этот принцип помогает формировать у студентов правильное понимание развития словаря и речи вообще как явлений, обусловленных историей развития общества. Диахронический принцип применим при ознакомлении студентов-греков с историзмами или архаизмами, а также достаточно эффективен при сопоставлении топонимов, адъектонимов, катойконимов в русской и греческой лингвокультурах.

Организация словарной работы студентов может осуществляться с применением синтагматического, парадигматического, функционального и контекстуального принципов).

Применение *синтагматического принципа* помогает осмыслить семантические отношения слов в тексте, особенности их сочетаемости; *парадигматический принцип* предполагает ознакомление учащихся с лексической парадигмой, которая объединяет тематические группы, синонимические и антонимические ряды с учетом их системных связей, что способствует осознанному усвоению словарного состава русского языка как иностранного.

Применение *функционального принципа* предполагает целесообразный выбор слов в зависимости от их стилистической окраски, цели использования в речи, стиля высказывания. Эффективным будет применение функционального принципа в условиях диалогизации.

*Контекстуальный принцип* применим при определении лексического значения слова в определенном контексте (словосочетание, предложение, текст).

В связи с трансмиссией русского и греческого языков на всех уровнях применим так называемый *типологический принцип* обучения русскому языку как иностранному, поскольку строится на сравнительном анализе и учитывает влияние социальных, психологических, религиозных и других факторов формирования как отдельной личности, так и нации в целом [292; 293].

Реализация принципов обучения коррелирует с соответствующими *методами* (А. Арутюнова, И. Бим, М. Вятютнев, Л. Гебрик, С. Лебединский, А. Щукина):

– *Прямым (непосредственным) методом* (О. Эсперсен, Ш. Швейцер), характерной особенностью которого является исключение родного языка студентов и перевода с него и неродного языка; основным заданием является обучение субъектов на практике владеть языком в устной форме.

– *Аудиолингвальным методом* (Ч. Фриз, Р. Ладо), который предусматривает регулярное / многократное прослушивание магнитозаписи и проговаривание языковых структур, что ведет к их автоматизации. Введение лексики при этом происходит не изолированно, а в культурологическом контексте, что позволяет объяснить значение лексической единицы на основе ситуации, которая акцентирует на культурологическом аспекте обучения языку. Реализация метода предусматривает использование трансформационных и подстановочных упражнений, которые выполняются с опорой на модель или таблицу.

– *Методом чтения* (М. Уэст, А. Колман, Л. Фоссет, Э. Эдди), согласно которому предусматривается с целью развития языкового чутья прочтение значительного количества текстов на иностранном языке, что, в конечном счете, помогает субъекту обучения преодолеть влияние родного языка на всех уровнях языковой системы.

– *Сознательно-сопоставительным методом* (Л. Выготский, П. Гальперин, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Л. Щерба), соответственно с которым акцентируется внимание на осознании студентами значения языковых явлений и способов их использования в речевой деятельности. Методическими основаниями сознательно-сопоставительного метода являются (Н. Жинкин, И. Рахманов, З. Цветкова) сознательное усвоение языкового материала и понимание особенностей его использования в процессе говорения; усвоение языковых явлений посредством сопоставления похожих и разных фактов языков с целью преодоления трудностей, которые возникают при обучении иностранному языку; развитие четырех видов деятельности конституируется на чтении, письменной речи, формирование умений и навыков достигается на основе работы с текстом и выполнения письменных заданий.

Целесообразным представляется применения метода проектов, который предусматривает групповую работу в процессе изучения / сопоставления / анализа языкового материала [**Приложение Б 2**].

Таким образом, в учебной деятельности, как и в любой другой деятельности, различают мотивацию, мотивы и мотивоформирующие факторы, Их учет необходим при разработке способов формирования мотивации изучения иностранного языка. В системе мотивов учебной деятельности выделяются *собственно учебные мотивы* (связанные с содержанием учебного предмета и с процессом обучения) и *внеучебные* (широкие социальные, личные и отрицательные мотивы).

Эффективному обучению русскому языку как иностранному способствуют не только дидактические принципы, но и лингводидактические

(учета родного языка, эстралингвистический, лексико-грамматический, семантический, синхронический и диахронический, синтагматический и парадигматический, функциональный и контекстуальный, типологический), которые оптимизируют работу с языковым материалом.

Реализация принципов обучения коррелирует с соответствующими методами (прямым, аудиолингвальным, методом чтения, сознательно-сопоставительным).

**1.2.2. Содержательные и лингводидактические компоненты обучения русскому языку в образовательном пространстве Греции.** Обучение иностранцев русскому языку – процесс сложный, трудоемкий и многоступенчатый, во многом из-за специфики самого русского языка. Успешная организация учебного процесса определяется наличием у преподавателя широких познаний в лингвокультурологической и лингвистической сферах. Сегодня преподавание русского языка как иностранного переживает стадию активного второго рождения. Обучение русскому как иностранному языку занимает существенное место в структуре современного образовательного процесса. Ежегодно развиваются и модифицируются уже существующие и изобретаются новые методики и технологии преподавания иностранных языков.

В современном образовательном поле изучение русскому языку как иностранному обусловлено многими особенностями в связи со следующими факторами: 1) расширяющимся диалогом между различными странами; 2) новыми требованиями, предъявляемыми к иноязычному образованию; 3) необходимостью формирования современной мультязыковой и мультикультурной личности и формированием у нее межкультурной компетенции; 4) важностью повышения мотивации учащихся при изучении ими русского языка: объективной мотивации (возможность сдать тесты по русскому языку как иностранному, в частности, для дальнейшего

профессионального роста) и субъективной мотивации (развитие интереса к стране и людям, говорящим на изучаемом языке, возможность самовыражения через диалог культур); 5) методической необходимостью построения логического перехода между учебными комплексами, заданиями, требованиями, системой контроля и системой методов и средств, теми учебниками, заданиями, требованиями, особенностями учебного процесса, которые приняты в других странах [52; 53].

Эффективное обучение иностранцев русскому языку предполагает обязательный учет преподавателем типичных сложностей, возникающих в ходе образовательного процесса. В первую очередь, это трудности, связанные с интерпретацией значения слова, вызванные многозначностью или омонимией. Данному аспекту следует уделить достаточное количество времени, подробно разъяснив своим учениками каждый сложный случай. Есть определенные трудности и в распознавании слова по звучанию – наличие слов, различающихся только по одному звуку.

В настоящее время цель преподавания русского языка видят в *обучении общению* (коммуникации) на русском языке. В зависимости от категории учащихся – студенты или школьники, специалисты или любители, филологи-русисты или нефилологи – и от условий обучения цели могут конкретизироваться, уточняться. В конечном счёте цели обучения иностранному языку определяются *коммуникативными потребностями* учащихся.

*Коммуникативные цели* являются главными, ведущими, одновременно с ними могут ставиться и сопутствующие цели – общеобразовательные и воспитательные. *Общеобразовательные цели* заключаются в осознании учащимися многообразных способов выражения мысли, имеющих в разных языках; в использовании изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся; в знакомстве с историей и географией страны изучаемого языка. *Воспитательные цели* реализуются в формировании личности студента,

развитии уважительного отношения к представителям других народов, а также в формировании умения работать с книгой, учебником, словарем. Названные цели связаны между собой и в процессе обучения реализуются в единстве.

Одной из тенденций в методике преподавания русского языка как иностранного является то внимание, которое, наряду с коммуникативным обучением иностранным языкам, уделяется национально ориентированному лингвокультурологическому подходу. Лингвокультурологический подход ориентирует преподавателя как на передачу информации о русской и греческой лингвокультурах, так и на получение преподавателем информации о родной культуре студентов и на их обучение языку, речи, речевой деятельности, инструменту обмена информацией. Важной методической проблемой при обучении русскому языку как иностранному в иноязычной среде является проблема обучения учащихся переносу сформированных навыков и умений в различных видах речевой деятельности из учебной ситуации общения в реальные ситуации, то есть переходу от учебной деятельности к самостоятельной.

Процесс обучения иностранному языку – это совместная деятельность преподавателя и учащихся. Деятельность преподавателя включает различные действия, с помощью которых он организует учебные действия учащихся, направляет, стимулирует и контролирует их. Общение осуществляется в виде речевых действий в устной и письменной форме, поэтому *главным компонентом содержания* обучения следует признать *формирование, развитие и совершенствование речевых действий* – речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме. Речевые умения формируются на основе языковых навыков – фонетических, лексических, грамматических, поэтому *важнейшим компонентом содержания* обучения языку является *формирование языковых навыков* на отобранном языковом и речевом материале. В содержание обучения включают также тематический, текстовый и ситуативный материал.

Одной из важных методических проблем, связанных с содержанием обучения, является проблема *отбора содержания обучения*. При национально ориентированном подходе в рамках сознательно-коммуникативного метода меняется иерархия содержания обучения в зависимости от объекта обучения/усвоения: на первый план выходят язык, речь и культура и соответствующие навыки, умения и компетенции.

Изменение иерархии содержания обучения подразумевает и изменение системы заданий и упражнений, которые должны быть нацелены на обучение студентов работе с фактами культуры в языке (определение значения интонационных конструкций, паремий; социокультурный анализ текстов; структурно-семантический анализ символов и концептов), а также учитывать сочетание современных коммуникативных подходов с национальной системой образования, с привычными, традиционными для данных учащихся формами работы.

Когда русскоязычный преподаватель свободен в выборе учебных материалов, он тем более должен помнить о тематических и речевых табу и императивах и исходить из этически ориентированного подхода при их отборе, анализе, комментировании. Проблемой, которая встает перед каждым преподавателем русского языка как иностранного, работающим в русле национально-ориентированного подхода и готовящим учебные материалы для занятий, является необходимость разобраться и понять, насколько отдельная лексическая единица может являться репрезентантом ментальных стереотипов и результатом стяжения социокультурных сценариев специфической для данной культуры деятельности, каким образом концепты могут стать единицами обучения и какие возможны способы включения их в учебный процесс. Это важно и для социокультурного анализа уже используемых учебных материалов, и для отбора и подготовки для работы новых текстов, новых учебных материалов [47].

Успешность процесса преподавания за рубежом, естественность создания

управляемой русской речевой среды, аудиторного и внеаудиторного дискурса во многом определяется профессиональной компетенцией преподавателя русского языка как иностранного, носителя языка, который сумеет применить свои знания и умения, согласуя их с чуждой ему культурой, адаптируя и примеряя свой опыт к иной системе образования, противостоя и растворяясь одновременно в чужой культурно-языковой среде. Ситуации, в которые попадает русский преподаватель за рубежом, способствуют более быстрому формированию у него толерантной методической компетенции.

Такую компетенцию в условиях языковой среды сформировать сложнее, во-первых, потому что в современных отечественных и зарубежных вузах он принадлежит к доминирующему большинству и не испытывает острой необходимости приспосабливаться к иностранным учащимся, во-вторых, потому что категория толерантности, по словам исследователей, только формируется в коммуникативном сознании. Процессы адаптации, аккультурации, инкультурации, изученные русскоязычным преподавателем в теории и на практике, являются базой для его эффективной деятельности.

Что касается преподавателей русского языка как иностранного, то значительно расширить границы понимания ими своих учащихся могли бы национально ориентированные методические рекомендации. Национально ориентированные методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного – очень важный компонент системы средств обучения. Рекомендации позволяют пополнить профессиональный багаж педагога, подвести под часто интуитивные действия теоретическую и практическую базу, вселить уверенность преподавателя в себе, повысить эффективность его работы. Объем и форма методических рекомендаций могут быть разными: одни могут представлять собой самостоятельное пособие, входящее в комплекс национально ориентированных средств обучения, другие – иметь форму вступления, введения или послесловия к национально ориентированным учебникам и пособиям [53].

Структура *методических рекомендаций* такого рода должна отражать следующие позиции: 1. География и климат страны, история страны и современное политико-экономическое состояние, социальные факторы, влияющие на её развитие в настоящее время. 2. Тип культуры (коллективистский или индивидуалистический). Подчеркнем, что культура Кипра носит подчеркнуто коллективистский характер, когда человек ощущает себя членом большой семьи, поддержку своего ближнего круга. 3. Тип национального характера (в частности, интравертивный или экстравертивный). Национальный характер греков-киприотов все-таки больше подходит к типу экстраверсии, обращенный во вне. Для этого типа характерно психологическая характеристика установки личности на внешний мир, преобладание интереса к внешним объектам. Экстравертам свойственны общительность, инициативность, гибкость поведения, социальная адаптированность. 4. Выводы о возможных методических предпочтениях, определяемых системой образования страны, сформировавшейся под влиянием всех вышеперечисленных факторов, и собственно методические рекомендации.

Полагаем, что на современном этапе развития методической науки одной из главных задач преподавателей-методистов является формирование у обучаемых понимания этнометодического контекста, знакомства их с методическим дискурсом в русле диалога культур с целью предупреждения профессиональной межэтнокультурной интерференции. Однако в современной методике недостаточно внимания уделяется этнотолерантному диалогу, этнометодическому контексту в процессе построения методического дискурса.

Под этнометодическим контекстом подразумевается информация о методах, способах, приемах преподавания русского языка как иностранного. Преподаватель-методист должен владеть подобной информацией и умением ею оперировать в зависимости от условий обучения и научить этому своих учащихся. Распространяя процесс общения на профессиональную деятельность преподавателя русского языка как иностранного, следует подчеркнуть, что

если методист ориентирован на преодоление межэтнокультурной интерференции, преодоление стереотипов педагогического сознания, то он способен подвести обучаемых к межэтнокультурной конгруэнции, то есть к варьiruемому выбору стереотипов общения, поведения, видов деятельности с целью оптимизации процесса обучения в конкретных условиях.

Использование того, что *греки-киприоты* хорошо умеют делать (этнообразовательно-методическая база): например, работать хором, внимательно слушать преподавателя и повторять за ним.

Преодоление того, что они не приучены делать, но чему очень важно их научить, в нашем случае – работать устно без опоры на книгу, списывать внимательно с доски, сверять то, что написали в тетради, с тем, что написано на доске, активно работать индивидуально, в том числе и у доски, не зубрить механически новые слова и тексты, а выучивать их в процессе повторения, осознания и творческого использования, систематически работать с тестом и с новым методическим материалом. При этом средствам обучения отводится первостепенная роль, так как преподаватель русского языка как иностранного может не быть носителем русского языка, при его работе и в его деятельности отсутствуют многие «атрибуты языковой среды». Расширить границы русскоязычного коммуникативно-образовательного пространства, погрузить студентов в русский дискурс можно только с помощью соответствующих средств обучения. При этом учебник остается важнейшим инструментом педагога и его опорой. В настоящее время надо говорить о создании нового поколения национально ориентированных пособий и учебных комплексов, реализующих вышеназванные подходы и методы и включающих: книгу по культуроведению, учитывающую национально-этические соответствия; обязательное приложение с видеоматериалами, с адресами учебных сайтов в Интернете.

Чрезвычайно важной для преподавательской деятельности является работа с видеоматериалами. Видеоролики имеют возможность создать на

занятиях те самые естественные зрительные, слуховые, слухозрительные, ситуативные, социокультурные опоры, которые целесообразны при изучении русского языка как иностранного студентами-иностранцами, изучающими русский язык. Современный типовой учебно-методический комплекс должен обязательно содержать аудиовизуальные материалы. Рассматривая комплекс современных средств обучения, следует подчеркнуть важность использования Интернета при обучении русского языка как иностранного.

Современные подходы в преподавании русского языка как иностранного базируются на эмоциональной памяти студента, формировании коммуникативной и профессиональной компетенции, регулярной тренировке творческой деятельности. При этом наибольшее распространение получают инновации, связанные с организацией учебного процесса и внедрением новых информационно-образовательных технологий в образовательный процесс (в лингводидактический процесс включаются электронные учебники, электронные словари и разговорники, мультимедийные словари и энциклопедии). Компьютер предусматривает работу тренировочных упражнений, как инструмент в функции текстового редактора, позволяющий легко создавать и обрабатывать печатные тексты, как канал общения и источник получения информации из различных баз данных, как средство презентации аудиовизуальной информации. Все эти функции компьютера, используемые в учебном процессе, и отражают, с одной стороны, ведущие тенденции развития современных компьютерных технологий, а с другой – реализуют основные направления развития методической мысли, выдвигающей на первый план коммуникативный, когнитивный, личностный подходы к обучению языкам.

К числу таких средств относятся обучающие и, в частности, дидактические игры [Приложение Б 3]. *Дидактическая игра на занятиях русского языка как иностранного* – это организация такой учебной речевой деятельности, в основе которой лежит принцип профессионального общения,

моделирующий условия профессиональных отношений. Дидактическая игра по своим методическим характеристикам подходит в качестве средства обучения именно для греков-киприотов.

Дидактические игры в процессе преподавания русского языка как иностранного способствуют реализации технологического подхода к обучению. И хотя еще не получили окончательного решения в методике преподавания русского языка как иностранного вопросы классификации дидактических игр, нам представляется, что может быть принят следующий подход [183; 189].

Наличие прогнозируемой/гипотетической ситуации – основной критерий игры. Преобладание воображаемого плана над реальным позволяет студенту строить игровые действия по логике игрового замысла. Следовательно, игра может рассматриваться как интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации неразрывно связаны с реальным общением, направленным на их организацию и осуществление.

Интегративный характер игровой деятельности позволяет определить особенности освоения позиции субъекта. Осваивая позицию субъекта игровой деятельности, учащийся начинает проявлять самостоятельность и творчество при выдвижении игровых замыслов, поиске способов их реализации в процессе построения сюжета и создания выразительных игровых образов, в общении, направленном на обсуждение и реализацию замыслов. Поэтому учащемуся необходимо овладеть не только игровыми, но и коммуникативными умениями, создающими общий эмоционально-положительный фон игры.

Дидакт Д. Эльконин [305] наделяет игру четырьмя важнейшими для человека вопросами: средство развития умственных действий и средство развития произвольного творения. Главным элементом игры является игровая роль, не столь важно какая; важно, чтобы она помогла воспроизвести разнообразные человеческие отношения, существующие в жизни. Только если вычленишь и положить в основу игры отношения между людьми, она станет

содержательной и полезной. Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление. Выделим цели использования игр на занятиях иностранного языка: 1) формирование определенных навыков; 2) развитие определенных речевых умений; 3) обучение умению общаться; 4) развитие необходимых способностей и психических функций; 5) познание (в сфере становления собственно языка); 6) запоминание речевого материала.

Алгоритм внедрения системы учебных игр предполагает использование их на всех этапах обучения при существующих тенденциях к количественному уменьшению и постепенному исчезновению языковых и речевых игр (поскольку должно произойти научение), а также к варьированию по количеству (от большего к меньшему), по продолжительности (от менее продолжительных к более продолжительным) и по сложности (от моноситуационных к комплексным, «полиситуационным») имитационно-моделирующих игр, постепенно приближающих в конечном итоге обеспечивающих выход в практику реального общения на изучаемом языке.

Следует учитывать, что игровой процесс намного облегчает учебный процесс; более того, умело разработанная игра неотделима от учения. В зависимости от условий, целей и задач, поставленных преподавателем иностранного языка, игра (спокойная дидактическая, подвижная или ограниченно подвижная) должна чередоваться с другими видами работы. При этом важно приучать студентов разграничивать игру и учебное занятие. Многие педагоги в своей практике широко используют драматизацию как прием обучения общению на иностранном языке. Драматизация, как известно, является одним из видов игровой деятельности.

Драматизация, или ролевая игра, обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. А. Леонтьев [169] настаивал на том, что мотивация, создаваемая игрой, то есть игровая мотивация, должна быть

представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической. Процесс формирования положительной мотивации в ходе проведения ролевой игры заключается в плановом, постепенном переходе от простых действий к сложным, минимизации или полном замещении отрицательных факторов положительными.

Игра-драматизация способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, так как предполагает охват группы студентов, (она строится как на основе диалога, так и полилога), которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции участников диалога, помогать друг другу. При распределении ролей следует учитывать как языковые, так и актерские возможности студентов, поручая одним преимущественно вербальные, другим – пантомимные роли. В результате студентам с более слабой подготовкой удастся преодолеть робость, смущение и со временем, возможно, полностью включиться в ролевую игру.

Исходя из того, что важнейшим механизмом мотивации является эмоциональное подкрепление, которое выполняет задачу поддержания или прекращения мотивации, ряд современных психологов рассматривает эмоции как важнейшие психологические механизмы мотивации, имеющие собственную мотивационную значимость. Универсальные эмоции успеха/неуспеха, отражающие реальное продвижение в достижении целей служат в системе эмоций особым механизмом, который выключает фактор, побуждающий деятельность, как только она оказывается бессмысленной. Эмоции успеха усиливают и поддерживают исходное побуждение к цели, эмоции неуспеха – задерживают и отклоняют.

Таким образом, игру можно расценивать как организационную форму, способствующую созданию сплоченного коллектива, и в этом ее воспитывающее значение. Психологи едины в своем мнении относительно того, что то, что вызывает эмоциональное сопереживание, запоминается и осмысливается лучше, чем нейтральное, индифферентное. Соответственно,

преподаватель иностранного языка обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу занятия и обеспечивать, по возможности, возникновение у студентов эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности.

Эмоциональность грекокиприотов позволяет эффективно использовать приемы, которые придадут учебному процессу *театрализованный характер* (использование аудиозаписей с увлекательным материалом, продуцирование диалогов и полилогов).

Итак, одним из путей интенсификации учебного процесса, повышение уровня владения языком является использование приема «драматизации», так как игры-драматизации активизируют мыслительную деятельность обучаемых, позволяют сделать учебный процесс интересным [289].

Учет этнометодического контекста образовательной среды позволяет говорить о целесообразности использования греческих драматических произведений (в переводе на русский язык) для исполнения художественных ролей на примере как учебных текстов, так и в качестве текстов для формирования умений и навыков правильного произношения, выразительного чтения (в параграфе 1.1. было акцентировано, что грекокиприотам присуще работать коллективом; грекокиприоты созерцательны к своему внутреннему миру – идея согармонии внешней и внутренней красоты).

Драматизация как методический прием развития коммуникативных умений и навыков учащихся при этом [197, с. 55] повышает полноту восприятия идейно-художественного содержания произведения, способствует эстетическому развитию.

Следует отметить, что драма как самостоятельное художественное произведение зародилась в Греции, воплотившись в форме трагедии и комедии, которые предполагают большую самостоятельность личности и столкновение личностей между собой, равно как и столкновение личностей с природой или обществом. Роль в классической древнегреческой драме

характеризуется фундаментальностью (характер), историческим контекстом и стилистическим орнаментом (темпоритм и изобразительные средства интерпретации художественных образов). Переживая роли актеров и хора в греческой классической драме, студенты-греки развивают не только лингвокультурологическую, но коммуникативную компетентность (соответствующие коммуникативные умения и навыки). В процессе подготовке к исполнению роли в классическом произведении также совершенствуются умения правильного произношения (фонетико-орфоэпические нормы) [Приложение Б 4]. Параллельно эффективной в рамках инкультурации представляется театрализация классических прозаических и драматических произведений русской культуры [Приложение Б 5].

Ролевая театрализованная игра применима при разучивании басен Эзопа и И. Крылова в сопоставлении лингвокультур. Дихотомии греческой и русской культур анализируются на примере маркированных элементов (эквивалентной/неэквивалентной лексики). Действия, поступки, поведение персонажей в басне могут даваться в форме монологической речи от лица рассказчика или в форме диалогической речи, при этом реплики персонажей могут сопровождаться комментированием, ремарками рассказчика. Несомненно, диалог в баснях занимает ведущее место, при этом сама басня нередко воспринимается как небольшая драма, миниатюрная комедия. Следует также отметить философский контекст басен, который является выражением народной мудрости в басенном повествовании (возможны элементы драматизации; уместен проект, который предусматривает характеристику выразительных средств художественного текста) [Приложение Б 6].

Изложенное позволяет резюмировать особенности использования методов при обучении русскому языку как иностранному (в рамках нашего исследования – в образовательном пространстве Греции):

1) *прямой метод* (демонстрация картинки с изображением предмета; имитация (студенты повторяют фразы за преподавателем хором и поодиночке);

ознакомление с новым грамматическим явлением посредством усвоения грамматических закономерностей; объяснение (может применяться параллельно на языке-посреднике); аналогия (построение фраз / предложений по образцу); прогнозирование (студенты пытаются понять значение слова / содержание фразы не обращаясь к переводу) (Т. Капитонова, Г. Михайловская, Л. Московкин, А. Щукин [143; 217]);

2) *аудиолингвальный метод* (демонстрация (применяется для семантизации лексических значений; лингвокультурологический анализ целесообразен при изучении ономастиконо); имитация (целесообразна во время слушания предложения-образца, когда после аудирования преподаватель повторяет предложения, выделяя голосом или жестом новые элементы модели); контрастирование (повторение и записывание минимально контрастных пар) (Е. Пассов [230; 231]));

3) *метод чтения* (ознакомление с новыми словами; осмысление (чтение студентами слов про себя для понимания новой информации); прогнозирование отдельных фрагментов текста (студенты отвечают на предтекстовые вопросы); анализ содержания текста или отдельных грамматических моделей / семантических структур; контроль понимания прочитанного (дополнительные вопросы));

4) *сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы* (комментирование преподавателем фактов; звукобуквенный анализ (применим с целью определения способа произношения слова для дальнейшего безошибочного применения); частичное объяснение (выделение сложной для восприятия или непонятной части материала с дальнейшим объяснением и приведением примеров); семантизация слова на основе определения смысловых связей с дальнейшим сопоставлением со словами родного языка; анализ грамматических форм с выведением грамматических правил их употребления; смысловое членение текста для понимания содержания и его воспроизведения; соотношение смысловых частей текста, который

воспринимается на слух с планом для выделения информативных моментов) (Т. Капитонова, А. Щукин [143]; В. Костомаров, О. Митрофанова [163]).

Оптимизация учебного процесса способствует появлению инновационных и усовершенствованию использованных *педагогических технологий* разных уровней и разной целевой направленности. Развитие педагогических технологий прежде всего связано с ориентацией на реализацию современной концепции компетентностно ориентированного высшего образования, что предусматривает рассмотрение педагогической технологии в тесной взаимосвязи с определенным проектом педагогической системы, которая реализуется на практике как содержательная техника учебного процесса.

Термин *технология обучения* получил широкое распространение 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и впервые использовался для обучения с применением технических средств. В 70-е гг. более широко применялся, поэтому в понятие технологии обучения стали входить основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и улучшением качества его организации. Впоследствии произошла дифференциация двух составляющих: технологии обучения и технологии в обучении. С помощью первого обозначают приемы научной организации работы преподавателя, а с помощью второго обозначается использование в учебном процессе технических средств обучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного к современным технологиям принято относить [155]: обучение в сотрудничестве, метод проектов, дистанционное обучение, тендем-метода и самое главное, применение технических средств (компьютерных и аудиовизуальных технологий). Технические средства обучения используются в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования знаний, речевых навыков и умений, что эффективно для обучения аудитории с различным уровнем подготовки. Современный этап

развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем, которые обладают универсальными дидактическими возможностями: они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистанционное обучение с использованием современных технологий. На особое рассмотрение дидактического потенциала корпусной лингвистики [**Приложение Б 7**].

Преимущества использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей заключаются в таких позициях: 1) возможность мультимедийного представления информации, влияет на все органы восприятия; 2) возможность создания новых электронных учебных материалов путем объединения информации различных источников; 3) возможность доступа к различным информационным ресурсам; 4) возможность осуществления учебного процесса в режиме он-лайн; 5) свобода поиска и отбора необходимой информации; 6) возможность доступа к он-лайн словарям.

Новые компьютерные программные средства способствуют активизации регулярной мыслительной деятельности учащегося на стадии инициации создаются с учетом следующих аспектов: 1) индивидуальные потребности и интересы учащихся; 2) различные стратегии усвоения языка / овладения языком; 3) дифференциацию способов предъявления учебного материала; 4) обеспечение индивидуальных форм тренировки; 5) создание широкого диапазона стимулов для вовлечения студентов в иноязычную языковую деятельность; 6) увеличение времени контакта с изучаемым языком посредством компьютерных линий и ресурсов Интернета; 7) моделирование языковой среды.

Обучение русскому языку в образовательном пространстве Греции предусматривает особенности отбора содержания обучения. При национально ориентированном подходе в рамках сознательно-коммуникативного метода

меняется иерархия содержания обучения в зависимости от объекта обучения/усвоения: на первый план выходят язык, речь и культура и соответствующие навыки, умения и компетенции.

Этнометодический контекст определяет особенности использования прямого, аудиолингвального методов, метода чтения; осознанно-практический и сознательно-сопоставительный методы при обучении русскому языку как иностранному (в рамках нашего исследования – в образовательном пространстве Греции).

Исходя из того, что современные подходы в преподавании русского языка как иностранного базируются на эмоциональной памяти студента, формировании коммуникативной и профессиональной компетенции, регулярной тренировке творческой деятельности, эффективным представляется внедрение новых информационно-образовательных технологий в образовательный процесс (электронные учебники, электронные словари и разговорники, мультимедийные словари и энциклопедии).

Особенности менталитета грекокиприотов способствуют использованию дидактической игры, а также приема развития речи – драматизации, что также способствует повышению полноты восприятия идейно-художественного содержания произведения, эстетическому развитию студентов; а также применению метода проектов.

### **1.3. Типология и методика построения учебника русского языка для студентов-греков**

Современный период развития методика преподавания иностранных языков характеризуется повышением интереса учёных и практиков к учебнику иностранного языка. Это можно объяснить тем, что учебник служит основным средством обучения, наиболее важным компонентом учебного процесса, который объединяет всех его участников – авторов и составителей учебника,

учителей-практиков и обучаемых. В учебнике находит отражение определённый концептуальный подход к обучению иностранному языку, цели, принципы содержание обучения. Таким образом, можно сказать, что учебник определяет не только тактику и стратегию, но и систему обучения в целом. Историческая справка о развитии методологических основ учебника приведена в [Приложении В 1].

Для современного этапа дидактических исследований общепризнанным оказывается положение о том, что учебник является моделью учебного процесса, построенной на основе определенной педагогической концепции, и в то же время служит важнейшим средством его оптимизации.

Современный учебник должен удовлетворять следующим требованиям:

- 1) обеспечивать на высоком научно-методическом уровне изложение содержания учебной дисциплины на основе последних достижений науки;
- 2) учитывать психолого-педагогические факторы в учебном процессе;
- 3) создавать условия для стимулирования творческой деятельности учащихся;
- 4) способствовать повышению мотивации обучения;
- 5) обеспечивать преемственность знаний и тесные межпредметные и внутрипредметные связи.

Учебники нового поколения должны быть *не пассивными носителями информации*, а стать *активной дидактической системой*, активизирующей мыслительную деятельность учащихся.

Содержание учебной книги определяют несколько факторов: цели и условия обучения; возраст обучаемых; специфика изучаемой дисциплины; характер информативной насыщенности материала. Разработку учебника целесообразно начинать с определения его дидактических функций.

*Дидактическая функция учебника* – это «целенаправленно сформированные его свойства (качества) как носителя содержания образования и основного книжного средства обучения, наиболее полно отвечающие целевому назначению учебника в процессе реализации содержания образования в условиях развивающего, воспитывающего

обучения» [244; 304]. Основной смысл деятельности по разработке и созданию учебников состоит в целенаправленном формировании всеми доступными средствами системы дидактических функций и реализации их в структуре учебника.

Исследование функций является одним из наиболее важных направлений разработки теории школьного учебника. В научной литературе, посвященной этому вопросу, функции трактуются и как форма фиксации содержания, и как проектируемые цели обучения. «Функции определяют требования к учебной книге, влияют на содержание, структуру учебника и выбор средств» [279].

Разработку вопроса о содержании функций, их количестве и качественной характеристике, взаимосвязи и иерархии нельзя считать завершённой. Наиболее часто выделяют следующие функции учебника [Приложение В 2]:

1) *информационную* (состоит в фиксации предметного содержания образования и тех видов деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся в процессе обучения);

2) *трансформационную* (проявляется в преобразовании основ различных наук – естественных, гуманитарных, математических – в учебный материал, например, в систему заданий и упражнений);

3) *систематизирующую* (раскрывается в обеспечении строгой последовательности изложения учебного материала в систематизированной форме);

4) *закрепления и контроля* (связана с тем, что учебник, включая некоторый объём информации, должен способствовать усвоению и закреплению данного учебного материала учащимися);

5) *самообразования* (связана с тем, что учебник, включая некоторый объём информации, должен способствовать усвоению и закреплению данного учебного материала учащимися);

б) *интегрирующую* (интегрирует знания и умения, приобретённые учащимися в рамках учебной программы в различных видах деятельности и из разных источников);

7) *координирующую* (обеспечивает наиболее эффективное и функциональное использование дополнительных средств обучения с учётом тех возможностей, которые открывает современная система средств мультимедиа);

8) *развивающе-воспитывающую* (заключается в развитии творческих способностей учащихся, их учебной активности и потребности в познавательной деятельности, что служит основой для развития индивидуальности и формирования личности студентов);

9) *мотивационная* (направлена на то, чтобы способствовать формированию внутренней и внешней мотивации, развитию познавательного интереса учащихся, воздействуя на эмоционально-чувственную сторону их психики);

10) *коммуникативная* (состоит в том, чтобы обеспечивать и всячески стимулировать практическое использование иноязычных знаний, умений и навыков, т.е. осуществлять коммуникативную деятельность на изучаемом языке).

Функции учебника, выделенные в теоретических исследованиях, вместе взятые образуют систему, направленную на достижение наиболее полного образовательного, развивающего и воспитательного результата в обучении, и находятся в тесном взаимодействии. Реализация *дидактических функций* связана с конкретными формами и способами фиксации содержания образования. Это осуществляется через структурные компоненты учебника. Каждый структурный компонент, как правило, совмещает в себе несколько функций, но одна из них обычно оказывается доминирующей.

И. Лернер [287] выделяет в *содержании образования* конкретным, предметно выраженным воплощением которого является *учебный материал*,

такие компоненты: 1) знания; 2) способы деятельности, которые должны уметь осуществлять учащиеся, выполняя задания; 3) творческую деятельность, которая активизируется при изучении темы; 4) эмоционально-ценностное отношение, желательное для автора учебника.

Как справедливо отмечает Н. Ушакова [304], фиксация видов *содержания образования в учебнике* происходит по-разному. Так, *информация (знания)* включается преимущественно в виде различных текстов, а также невербальных структурных компонентов. *Способы деятельности*, которые должны претвориться в умения и навыки, отражены в виде заданий на репродукцию деятельности. *Опыт творческой деятельности* представлен творческими задачами, предложенными к основному тексту или ссылок на подобные задачи в других пособиях. Содержание *эмоциональной и оценочной деятельности* раскрывается как в виде эмоционально-насыщенных текстов, их образного языка, яркого иллюстративного материала, так и постановки нравственных и эстетических проблем, заданий на осознание и выражение своего отношения, определения системы ценностей.

Учебная книга представляет собой социальное явление, включенное в общую систему общественных отношений, которые сказываются и на его функциях, и на его содержании. При создании учебника необходимо учитывать *принципы построения* его [287, с. 312; 304], обоснованные требованиями современной лингводидактики: 1) реализация в учебнике всех компонентов содержания образования; 2) отражение в единстве содержания и аппарата его усвоения (включение различных видов вспомогательных знаний, входящих в состав текстового материала, а также внетекстовых компонентов: различных заданий к параграфу и главе, аппаратов организации усвоения и ориентировки); 3) учет закономерностей восприятия письменных текстов (наличие логического ряда и логических блоков содержания, связанных с ядром, терминологическая ясность текста, определенная структура предложений, наличие необходимых связей, обеспечивающих введение,

закрепление, активизацию и последующий контроль усвоения учебного материала; 4) отражение в учебнике логики построения программы; 5) систематичность и системность развертывания материала (наличие разных видов связей: содержательно-логических, структурно-функциональных, межпредметных – и их выявленность для учащегося); 6) дифференциация способов представления материала в зависимости от типа учебных предметов, ведущей дидактической единицы, вида, функции и направленности предъявления знаний; 7) отражение целостности и системности выбранной дидактической концепции (данный принцип во многом определяет отбор учебного материала, процесс обучения и логику его развёртывания в старших классах); 8) дидактическая выявленность воспитывающего и развивающего потенциала учебного материала; 9) соотношение учебника с другими средствами обучения и его системообразующая роль в учебном комплексе; 10) доступность учебника без посредства деятельности учителя.

*Учебник иностранного языка* обладает своей спецификой, поскольку его основное назначение состоит не столько в сообщении знаний, сколько в обучении *деятельности*. При этом он направлен на формирование навыков и умений не в каком-либо одном виде деятельности, а в нескольких видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме). Одновременно учебник иностранного языка должен давать представление о языковых средствах, необходимых для обеспечения названной деятельности.

*Цель обучения в языковых учебниках* – дать аспектные знания о системе изучаемого языка, обеспечивающие умения строить и анализировать предложения на этом языке. *Содержание обучения* представляет собой упражнения на анализ и синтез словоформ, словосочетаний и предложений по синтаксическим слово- и формообразовательным моделям. Учебный материал составляют отдельные разрозненные предложения и условные тексты, специально созданные для представления лексического и грамматического минимумов. *Единицей обучения* служит синтаксическая конструкция

иностранный язык и ее соответствие в родном языке учащихся. Цель языкового учебника может считаться достигнутой в том случае, если учащийся умеет проанализировать предложение иностранного языка по правилам учебной грамматики и проиллюстрировать свое знание системы иностранного языка переводом на родной язык.

Основываясь на апробированной концепции межкультурного общения доктора педагогических наук, профессора Т. Балыхиной, мы придерживаемся мнения российского педагога о том, что учебник – «... основное средство обучения, главное руководство в работе обучающегося и обучающего». Материал в учебнике дается дозированно. Как правило, он разделяется на отдельные тематические блоки, каждый из которых обычно включает в себя тексты (теоретическая часть), лексико-грамматические комментарии к ним, комплекс упражнений, словарь, иллюстративный материал. В целом, учебник содержит в себе образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции [22].

Учебник иностранного языка представляет собой инструмент, при помощи которого в сознании учащихся формируется определенная модель соответствующего иностранного языка, необходимая и достаточная для осуществления речевой деятельности на этом языке. И поэтому учебник всегда является отражением дидактической концепции, которая действует в этот период в обучении иностранным языкам. Все разработанные типологии учебников иностранного языка в той или иной степени связывают основные типы учебника с ведущими направлениями лингводидактики того периода.

В основе типологии учебников, предложенной в монографии М. Вятютнева [80], лежит *понятие системности и систематизации грамматики*.

Различное содержание, вкладываемое в понятие системности, даёт исследователю основания для выделения 4 типов учебников иностранного языка [Приложение В 3]: 1) грамматико-переводного (цели: научить читать, переводить и анализировать тексты на изучаемом языке; достичь лучшего понимания грамматики родного языка; развить интеллект обучаемых); 2) структурального (представляют языковую систему как систему структурных значений, передаваемых сложной организацией контрастируемых форм); 3) трансформационного (абстрактная система правил – языковая компетенция, лежащая в основе построения предложений в речи); 4) коммуникативного (учебный материал в подобных учебниках отбирается таким образом, чтобы максимально учесть коммуникативные потребности учащихся, ввести подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценностные и значимые фрагменты их национальной культуры).

В рассмотренной типологии учебников иностранного языка наглядно прослеживается *смена концепций обучения русскому языку как иностранному*. Распространённая в 40-60-е годы XX века методическая ориентация на обучение *языку* с акцентом на знании грамматики текста, на чтении и переводе сменяется в следующем десятилетии на обучение *языку как средству общения*, в 80-е годы обучение иноязычному *общению на русском языке* соединяется с изучением *лингвострановедения*, и, наконец, в 90-е годы возникает концепция *коммуникативно-деятельностного* подхода к обучению, для которого характерно усиление практической речевой направленности обучения, учёт мотивационной сферы обучаемых, а также формирование коммуникативной, речевой, языковой и социокультурной компетенций.

Описанную смену лингводидактических направлений XX века, их целевых ориентации и установок можно представить в виде парадигмы методических формул: 1) обучение иностранному языку (*языковые учебники*);

2) обучение иностранному языку как средству общения (*речевые и коммуникативно-поведенческие учебники*); 3) обучение общению на иностранном языке (*коммуникативно-деятельностные учебники*).

Современный этап развития лингводидактики характеризуется становлением в недрах коммуникативного подхода принципиально новой *культуроведческой методики* преподавания русского как иностранного, «когда изучение языка, его структуры идёт в русле изучения человека как носителя языка, осознания его языковой личности, несущей в себе особенности национального мышления». Культуроведческая методика использует такие лингводидактические постулаты и приёмы работы, как обусловленность содержания курса общественными потребностями группы обучаемых; специализированный характер учебного курса, предполагающий формирование строго определённых умений и навыков общения; построение учебного курса на основе аутентичных текстовых материалов; зависимость лингвистических компетенций от коммуникативных и культурологических.

Учет родного языка и родной культуры обучающихся проявляется в постоянном сопоставлении элементов языка и культуры, в анализе сходств и различий, в опоре на родной язык и родную культуру в процессе обучения, в опоре на национальные лингводидактические традиции и национальную специфику мотивационной сферы личности. Кроме того, он должен проявляться и в содержании обучения (необходимы учебники русского языка, имеющие определенную этническую и национальную ориентацию).

Этническая и национальная ориентация учебников сегодня видится не только в презентациях лингвистических и экстралингвистических особенностей учебных материалов, но и в определении методических особенностей обучения видам речевой деятельности.

Культуроведческая направленность дидактических концепций отразила «необходимость переориентации образования со *знаниецентрического на культуросообразное*», которое «нацелит не на овладение готовыми знаниями и

их применение, а на креативность» [210, с. 38], и обусловила актуальность *лингвокультурологии* как дисциплины, направленной на решение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения.

Разработка учебника по межкультурной коммуникации, как и любого другого учебника, требует определения целей обучения, потенциальной аудитории, системы представления содержания обучения, определения опорной единицы обучения, системной организации и номенклатуры упражнений.

Для учебника по межкультурной коммуникации важно установить потенциальную аудиторию читателей (обучающихся). Возрастные особенности диктуют определение тем, выбор методов подачи материала, обращение к тем или иным фактам жизненного опыта и видам памяти, скорость усвоения материала и др., как, например, следует учитывать, что в студенческом возрасте обучающиеся владеют сложными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.п.), имеют богатый понятийный аппарат, способны сконцентрироваться и имеют наивысшую активность памяти, слуховую и зрительную чувствительность.

Ведущей единицей коммуникации является текст, характеризующийся следующими признаками: единство темы и замысла, относительная законченность, связность, внутренняя синтаксическая, композиционная и логическая целостность. По утверждению А. Арутюнова, учебным текстом может быть «любой факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» [12, с. 76].

Методика и практика преподавания иностранного языка выработали в качестве наиболее эффективного и целесообразного *тематический принцип* группировки текстов. Достоинствами такого подхода является употребление языкового материала, его периодическая (достаточно стабильная) повторяемость, выработка умений использовать различные виды речевой деятельности. Кроме того, интересная подборка учебных текстов способствует

активизации внимания, увеличению интереса к теме и, следовательно, повышению мотивации. Придерживаясь точки зрения отечественного педагога А. Леонтьева [172; 173], необходимо отметить важность присутствия в учебнике заданий, ориентированных на «*напряжение речевой потребности*», то есть быстрое пополнение активного словаря должно основываться, прежде всего, не на заучивании слов (наименее продуктивный способ), а на их запечатлении в памяти за счет введения новых слов в эмоционально окрашенные ситуации. При этом, как показывает проведенный автором анализ психолого-педагогических, лингводидактических исследований, самой низкой продуктивностью для запоминания являются задания на нахождение значения слова в словаре, а наиболее эффективными – задания по установлению смысловых связей слов.

Не менее важным условием создания учебника по межкультурной коммуникации является его *функциональность* и *системная последовательность* применения средств наглядности, которые, в свою очередь, должны быть разнообразными и способствовать концентрации внимания и памяти. К таким визуальным компонентам (ВК) учебника следует отнести: образные ВК (фотографии, рисунки); смешанные ВК; необразные ВК (карты, схемы, таблицы); символические ВК (понятийные и действующие символы).

Очевидно, что современный инновационный учебник по межкультурной коммуникации должен использоваться при наличии основательной технической поддержки, т.е. с применением электронных ресурсов, позволяющих реально осуществлять личностно-ориентированный подход к обучению, делать обучение иностранному языку и культуре самонаправляемым.

## Выводы по 1 разделу

В современном образовательном пространстве обучение иностранному языку опирается на компетентностный, коммуникативный и лингвокультурологический подходы, которые являются актуальными с позиции взаимосвязи культур. Соответственно, вопрос взаимодействия языка и культуры в содержании лингвокультурологического подхода к обучению языка рассматривается с позиций социокультурного контекста и коммуникативного аспекта, которые отображают специфические черты общества и его культуры и оказываются в коммуникативном поведении носителей национальной культуры.

В рамках исследования сделан исторически-педагогический анализ соотношения понятий «ментальность», «национальный характер»; «этнический менталитет»; «национальный менталитет». Изучение национального менталитета является составной, органической частью содержания иноязычного образования. В рамках обучения иностранному языку студентов это способствует более полному формированию «вторичной языковой личности» на основе учёта в процессе обучения особенности их национального менталитета, в частности, специфического склада мышления и ценностных ориентаций, поведенческих установок, особенностей представлений о себе и окружающем мире, навыков сознания.

Лингвокультурологическая компетентность студентов рассматривается как возможность понимать в единицах языка соответствующую культурологический обозначенную информацию и пользоваться ею в разных ситуациях общения; способность выстраивать собственную речь, высказывание так, чтобы они были правильными не только с позиции норм языка, который изучается, но и в соответствии с культурным контекстом на основе сравнения русского и греческого языков и культур.

Изучение русского языка как иностранного конституируется на принципах активности, доступности, сознательности, наглядности, связи теории с практикой, индивидуализации; анализе языкового материала – соответственно на лингводидактических принципах, на которых основывается изучение языковых единиц фонетико-орфоэпического, лексико-фразеологического, морфологического, синтаксического и стилистического уровней, в рамках нашего исследования рассмотрим экстралингвистический, лексико-грамматический, семантический и диахронический принципы работы с лексическим материалом. Организация словарной работы студентов осуществляется с применением синтагматического, парадигматического, функционального и контекстуального и типологического принципов.

В рамках этнометодического контекста для эффективной организации учебы русского языка как иностранного студентами-греками предложены применения синтагматического, парадигматического, функционального, контекстуального, типологического принципов, принцип учета родного языка, которые коррелируют с прямым (непосредственным), аудиолингвальным, методом, методом чтения, сознательно-практическим и сознательно-сопоставительным; охарактеризованы особенности использования дидактичной игры в соответствии с ментальными особенностями греко-киприотов; обоснована целесообразность использования информационных технологий, раскрыт дидактичный потенциал корпусной лингвистики.

В соответствии с этнометодическим контекстом разработана модель учебника, в котором презентованы лингвистические и экстралингвистические учебные материалы, а также учтены методические особенности обучения речевой деятельности студентов-иностранцев.

Под этнометодическим контекстом подразумевается информация о методах, способах, приемах преподавания русского языка как иностранного, что предусматривает также разработку учебника по межкультурной коммуникации.

**РАЗДЕЛ II**  
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ**  
**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ**  
**РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГРЕЦИИ**

**2.1. Особенности современной языковой карты Греции в синхроническом и диахроническом аспектах**

Греческий язык – один из индоевропейских языков (греческая подгруппа). Не будучи связан близким родством с каким-либо другим индоевропейским языком, он занимает изолированное положение. Входит в западную зону индоевропейской диалектной области, находится в наиболее тесных генетических связях с древнемакедонским языком [34; 42; 44; 58; 105; 114; 117; 118; 144; 145; 192; 144; 172; 179; 241; 264; 265; 277; 281; 290; 291; 306; 309; 315; 331]. Распространен на юге Балканского полуострова и прилегающих к нему островах Ионийского и Эгейского морей (Крит, Эвбея, Лесбос, Родос, Кипр), а также в Южной Албании, Египте, Южной Италии и России. Официальный язык Греческой Республики и (наряду с турецким) Республики Кипр.

Греческий язык занимает особое место среди индоевропейских языков, т. к. его письменная история насчитывает более 3,5 тыс. лет (с XV-XIV вв. до Р. Х.) и представляет собой уникальное явление, позволяющее проследить непрерывное развитие его языковых и культурных традиций. Первые письменные памятники относятся ко 2-му тысячелетию до н.э., а литературные – 3-му тысячелетию до н.э.

Это обстоятельство содействовало сохранению стабильности греческого языка, который оказал влияние на основные европейские языки, особенно на

славянские, а также на языки христианского Востока, так как греческий язык является основополагающим языком христианских текстов [288, с. 436–443].

В истории греческого языка выделяется три основных периода: 1) древнегреческий (XIV в. до н.э. – IV в. н.э.); 2) среднегреческий (с 330 г. по 1453 год, т.е. до падения Константинополя); 3) новогреческий (с 1453 г. по сегодняшний день).

Из вышесказанного следует, что периодизация связывается в первую очередь с внешнеисторическими событиями, подтверждением чему можно считать и разделение истории новогреческого языка на два периода: а) турецкого владычества (с 1453 г. по 1821 г.) и б) самостоятельного греческого государства [294, с. 360–363]. Историческая справка обобщена в [Приложение Г 1].

Вся история греческого языка обычно рассматривается с точки зрения понятия «диглоссия». Несмотря на то, что разделение двух форм греческого языка наметилось уже в период поздней античности, их окончательная поляризация произошла лишь в конце XIX века. При этом, решения «языкового вопроса» всегда соотносятся с определенной политической позицией.

В течение многих веков явное или скрытое существование древнегреческого языка параллельно или в сложном переплетении с живым греческим языком Византии и современной Греции создало столь сложную лингвистическую ситуацию, что в ее оценке расходятся многие исследователи. Греческие ученые считают, что она никогда не определялась билингвизмом, а всегда была только диглоссией: двумя состояниями одного языка, существовавшими параллельно, а потому их взаимодействие и взаимопроникновение вполне естественны.

Даже если принять термин «билингвизм» для характеристики языковой ситуации в современной Греции, необходимо учитывать, что греческий билингвизм имел менее четкие границы, чем, например, противопоставление латыни и романских языков, особенно в литературном языке. Новогреческий

язык теснее связан с древнегреческим. Билингвизм затрагивал главным образом грамматику (морфологию и особенно синтаксис), а в лексике и словообразовании резких границ между *кафаревусой* («очищенный язык», избегает всего, что не является «чисто греческим»; тип языка, богатый прилагательными, абстрактными существительными, пристрастен к речевым формулам, часто использует сложные синтаксические конструкции с различного рода подчинительной связью; кафаревуса не применяется в речевой практике, а во многих ситуациях ее употребление вообще невозможно) и *димотикой* не существует. Димотика появилась в результате естественного развития греческого языка (характерно единообразие именных окончаний, обилие композитов, целый ряд новых словообразовательных суффиксов имен существительных и прилагательных, множество заимствованных слов. Это язык большинства населения Греции).

Неполный (относительный) билингвизм, характеризовавший в течение многих веков языковую ситуацию в грекоязычной среде, лишний раз подчеркивает силу архаизирующих тенденций в греческом языке и важность изучения его древнегреческого состояния. Древнегреческий язык никогда не осознавался носителями греческого как другой язык, даже при наличии переводов с древнегреческого на новогреческий, что связано с особенностями политической и культурной истории Греции.

Большинство греческих регионов имеют собственные местные диалекты, хотя они никогда не используются в новогреческом на письме. Но со временем, благодаря централизации системы образования и распространению телевидения и радио язык все больше унифицируется. Основными работами по диалектологии греческого языка, опубликованными в первой половине XX века, признаны исследования Г. Хадзидакиса, А.Тумба, которых считают основателями греческой диалектологии, а также труды Н. Андриотиса и М. Триандафиллидиса. Г. Хадзидакис классифицирует говоры новогреческого языка по этапам их развития. Так в «Краткой истории греческого языка» он

дает именно такую классификацию новогреческим говорам, подразделяя их на шесть групп.

К первой группе, родственных между собой говоров, относятся: *эгинские, мегарские, кимские, манские и афинские говоры* (старые Афины).

Ко второй группе говоров континентальной Греции относятся говоры центральной Греции: *эпирские, македонские, фракийские, говоры северной Эвбии, Северных Спорад, милитинские и самские говоры*.

К третьей группе относятся *говоры кипрские и южных Спорад*. К четвертой группе относятся *говоры Малой Азии*, к пятой – *кикладские, критские и говоры Пелопоннеса* (кроме манских говоров), и, наконец, к шестой группе говоров относятся *италийские говоры*. А.Тумб подразделяет новогреческие диалекты на восемь групп: понтийско-каппадокийская; кипрская; группа островов южные Спорад; критско-эгейская; группа островов северные Спорад; фракийско-македонская; южно-греческая группа, куда входят: Эпир, средняя Греция; Эвбия; Пелопоннес; Эгина; Ионские острова; и, наконец, южная Италия.

Попытка разделить греческие говора на западные и восточные была сделана М. Триандафиллидисом. Лингвист дает новую классификацию говоров новогреческого языка, деля их на следующие группы: **А** – западная группа: Мораитика; Манятика; Корсиканика; Семь островов; Мегара; Эгина; Старые Афины; Коми: Румели; Эпир; Фессалия; Македония; Фракия; Самофракия; Скирос; Кикладские острова; Крит. **Б** – восточная группа: Хио; Калимиё; Ко; Астрополя; Карпато; Кипр; Малая Азия; Ливия; Силос; Каппадокия; Фарасётика; Понтийская. **В** – южная Италия: Отрандобовезика; Цаконская.

Южно-италийская, понтийская, каппадокийская и цаконская группы ничего общего с другими группами не имеют и развиваются самостоятельно [304].

Таким образом, в современном греческом языке существуют / или существовали до недавнего времени следующие диалекты, которые нужно учитывать при изучении русского языка как иностранного в высшей школе: 1) еврейско-греческий диалект, известный также как романиотский язык; 2) каппадокийский язык; 3) кипрский диалект греческого языка; 4) критский диалект греческого языка; 5) румейский язык – язык неотуреченной части греков Крыма и Приазовья (румеев); 6) южноитальянский диалект греческого языка, также известный как трапезундско-румейский, или, точнее, итало-румейский язык; 7) понтийский язык; 8) цаконский язык (Пелопоннес).

*Каппадокийский язык* – группа остаточных диалектов и/или говоров среднегреческого (византийского) языка Малой Азии с элементами койне, подвергался влиянию турецкого языка.

*Понтийский язык* продолжает традиции средневекового византийского языка. Исторически был распространён в Южном Причерноморье, а позднее и в некоторых областях Северного и Восточного Причерноморья (на территории Российской империи и СССР; после 1922–1923 годов на территории Турции практически вытеснен турецким языком).

*Румейский язык* (тавро-румейский, крымско-греческий) язык или диалект неотуреченной части греков Крыма и Приазовья румеев). Язык включает 5 говоров. Сейчас язык находится под угрозой исчезновения и используется в бытовом общении в основном для *этно-национального идентифицирования*.

*Южноитальянский диалект* (итало-румейский, трапезундско-румейский) условное наименование групп наречий, на которых говорило греческое и эллинизированное население Южной Италии и соседних островов (Великой Греции). Не подвергся влиянию последней волны эллинистического койне. Он представляет своего рода остаточный диалект древнегреческого языка с влиянием ранних вариантов среднегреческого (византийского) языка при интенсивном романском влиянии.

*Критский диалект* произошел от койне, но на него значительно повлияли арабский, турецкий и латинский. С XX в. стали входить французские, английские и немецкие слова. В настоящее время используется мало, в основном, в диаспорах – в Сирии и Австралии, США, а также среди критян-мусульман.

*Еврейско-греческий диалект* (романиотский) – вариант греческого языка, характеризующийся наличием арамейских и ивритских элементов в грамматическом строе и в лексике; при письме на еврейско-греческом языке использовался еврейский алфавит. Был разговорным и до известной степени литературным языком романиотов.

Кипрский диалект греческого языка произошел от койне. Кипрский диалект претерпел множество влияний со стороны различных языков: латинского (в форме т. н. «вульгаты»), венецианского, средневекового французского, каталонского, а также арабского, турецкого, и в последнее время английского, – т.е. со стороны языков, с которыми кипрский диалект соприкасался в течение своей истории. Одновременно с «общим» кипрским, и когда обстоятельства того требуют (бытовое общение, присутствие «элладитов», т.е. греков с материковой Греции – прим. переводчика), киприоты используют провинциальное разнообразие новогреческого, в котором наблюдается достаточное количество особенностей по сравнению с классическим греческим, поскольку диалект испытывает влияние на всех языковых уровнях: фонетическом, смысловом, лексическом и морфологическом. Географическое расстояние и политическая независимость в сочетании с национальным ядром укрепляют самодостаточность кипрского диалектного разнообразия в противовес «новогреческому койне».

Кроме новогреческого языка, к древнегреческому языку восходит особый цаконский язык (на южном Пелопоннесе). Цаконский язык (спартанский, лаконический) язык. Наследует традиции языка древних дорийцев, в частности, спартанцев. Лексика преимущественно совпадает с греческим языком. Но

имеются заимствования из турецкого языка и арванитского диалекта албанского.

Применение выше изложенного принципа учета родного языка (в нашем исследовании – греческого) предусматривает изучение языковой карты Греции, что способствует реализации коммуникативного и лингвокультурологического дискурса при сопоставлении русской и греческой языковых систем.

Сложная современная языковая карта Греции предполагает применение принципа положительной идентификации в процессе овладения простыми речевыми навыками.

## **2.2. Методическое обеспечение обучения русскому языку на основе сопоставления русской и греческой лингвокультур**

При разложении естественного процесса овладения русским языком как иностранным ситуация общения превращается в последовательные ситуации: обучаемый овладевает единицами фонетической, грамматической и лексической подсистем языка, затем их сочетаниями в речевых действиях, реализованных в естественных актах общения и создаваемых в учебной обстановке.

Отработка речевых операций (элементы грамматической, фонетической, лексической подсистем) рассматривается как целенаправленная учебная деятельность, направленная на коррекцию и унификацию соответствующих навыков, называемых простыми речевыми навыками.

Литературный язык рассматривается как язык общенародной культуры; язык общения культурных людей; в отличие от диалектов язык, имеющий твердые нормы, о сохранности которых заботится все общество. Эта характеристика относится к современному русскому литературному языку, поэтому лингвокультурологический аспект при изучении РКИ реализуется на уровне положительной идентификации.

### **2.2.1. Сравнительная характеристика русской и греческой фонетики.**

В рамках исследования следует обратить внимание на выполнение норм правильного произношения. В первую очередь, речь идет о культуре речи и ее реализации на уровне коммуникативно-стилистических характеристик – правильности, точности и выразительности.

Положительная идентификация может быть при совпадении значения подаваемого элемента со значением его физического аналога, имеющегося в опыте (т.е. в родном языке). Необходимо при отработке речевых умений стремиться к тому, чтобы подаваемый материал на уровне конкретных значений не идентифицировался с соответствующим материалом родного языка.

Успешность преодоления ошибочной идентификации элементов фонетико-орфоэпического уровня иностранного и родного языков зависит от количества сходств между ними.

Следует также отметить исследования Н. Алиевой [8] и З. Бакум [21], в которых рассматривается проблема коммуникативного овладения синтаксиса, рассмотрения фонетического синтаксиса, фоностилистики в лингводидактике на основе тесной взаимосвязи фонетики, грамматики и пунктуации. Первичные речевые навыки формируются на основе тесной взаимосвязи фонетики и орфоэпии; роль логического и фразового ударения проявляется только в предложении как коммуникативной единице, где речь идет об интонационной организации (в этом случае речь идет о взаимосвязи фонетики и синтаксиса).

В соответствии с разработанными стандартами, предусматривающими изучение русского языка как иностранного в высшей школе, предусмотрено овладение теоретическим материалом, а также формирование соответствующих умений и навыков у студентов-греков правильного произношения в рамках изучения следующих разделов: 1) собственно фонетика, изучающая звуки речи со стороны их артикуляционно-акустических свойств и признаков, а также фонетическую членимость речи; 2) фонология,

изучающая функциональную сторону звуков речи, фонемы и их систему, изучающая строение и функционирование мельчайших незначимых единиц языка (слогов, фонем); 3) фонология отличается от фонетики тем, что в центре её внимания находятся не сами звуки как физическая данность, а та роль (функция), которую они выполняют в речи как компоненты более сложных значимых единиц – морфем, слов; орфоэпия [греч. *orthós* – «правильный» и *épos* – «слово»] – дисциплина, изучающая нормы современного литературного произношения; в орфоэпии ставится вопрос об определенном способе произношения слов, который для определенной среды и эпохи считается «правильным»; 4) графика (греч. *grafo* – пишу), которая знакомит с составом алфавита, соотношением между буквами и звуками; 5) орфография – совокупность правил, определяющих написание слов (знакомит с основным принципом написания – морфологическим, фонетическим, традиционным, дифференцирующим).

К фонетическим средствам русского языка [45; 67; 190; 262] с разграничительной функцией относятся звуки, ударение (словесное и фразовое) и интонация, часто выступающие совместно или комбинированно. Звуки речи имеют различное качество и потому служат в языке средством для различения слов.

Словесное ударение разграничивает слова и формы слов, одинаковые по звуковому составу (ср.: *клу'бы* – *клубы'*). Фразовое ударение различает предложения по значению при одинаковом составе и порядке слов.

Русское слово (несложное) имеет обычно только одно ударение. В русском языке длительность произнесения каждого безударного слога в изолированном слове или в предложении приблизительно одинаковая и не зависит от их количества между ударными слогами [34; 264; 280; 288].

Для обозначения ударения в греческом языке используется знак «острого ударения» – *оксия* (*акут*) – острое ударение, повышение голоса – ('). В греческом языке он ставится над всеми словами, кроме односложных.

Исключение составляют вопросительные местоимения: *πού* «куда», «где», *πώς* «как» и *разделительный союз ή* «или». Ударение в греческом языке может падать только на один из трех последних слогов. Политоническая система диакритики бытовала до 1982. В современном письме сохранился только акут для обозначения ударений. В иностранных словах иногда применяется *тремма*: η Ταϊλάνδη. Отсчет слогов ведется с конца слова. В греческом языке ударение может иметь смысловоразличительное значение: *ζήτω* – *да здравствует*; *ζητώ* – *требовать*.

Выше изложенные особенности ударения в русском и греческом языках следует рассматривать применительно к лингвистическим условиям.

Фразовое ударение в греческом языке предполагает выделение значимых слов в предложении. В греческом предложении ударными, как правило, бывают только знаменательные слова: существительные, прилагательные, смысловые глаголы, числительные, наречия, местоимения (кроме личных и притяжательных). Неударными обычно остаются служебные слова – артикли, союзы, предлоги, вспомогательные глаголы, а, также, личные и притяжательные местоимения.

Греческие гласные звуки [*ι, ε, α, ο, υ*] произносятся так же, как русские [*и, э, а, о, у*] в изолированном положении под ударением. В отличие от русских, греческие гласные звуки произносятся с большим мускульным напряжением и никогда не меняют своего качества в безударном положении.

В основе ритмики русского слова, так же как и греческого, лежит контраст ударных и безударных слогов по длительности и напряженности. Но в русском языке этот контраст сильнее выражен, что сказывается на произношении безударных гласных, которые произносятся кратко и вяло, а гласные [*и, о, э, у*] теряют в безударном положении свое основное качество. В греческом языке этого явления – редукции – не наблюдается. Следует обратить особое внимание на тот факт, что в безударном положении, в отличие от

русского [o], греческое [o] не редуцируется, т.е. никогда не переходит в [a]: *σχολείο* [sho'lio], *μωρό* [mo'ro].

Следует акцентировать на том, что произнесение гласного [o] в безударном слоге в русском и греческом языках идентичны (положительная идентификация). Следует различать безударный [a], особенно в конечном открытом слоге: в русском языке [a] в безударном положении произносится, но это редуцированный [a], греки-студенты обычно подменяют его более напряженным греческим гласным [a], что создает акцент.

Таким образом, для системы гласных в греческом языке характерны полнота и ясность произношения гласного, отсутствие явлений редукации в безударном положении. В греческом языке, как и в русском, гласные звуки могут быть долгими и краткими. Продолжительность артикуляции долгих кратких звуков зависит от многих причин, главным из которых является темп речи и ударение – подударные гласные артикулируются продолжительнее, чем безударные тех же слов.

Нововогреческий язык (а вместе с ним и письмо) претерпел ряд изменений: утрата противопоставления гласных по долготе; итацизм – переход некоторых гласных в «и», что привело к появлению на письме омографов (нескольких знаков для обозначения одного звука): о [o] – ω [ō] = «o», η [ē] – ι [i] – υ [ü] = «i». Соответственно, положительная идентификация может быть применима при произношении гласного [и] – в русском языке язык сдвинут вперед; при произношении гласного [ы] различаем гласные по подъёму – язык сильно поднят (но все же для воздушной струи остается свободным проход).

В русской речи встречается также гласный [ъ] – среднего ряда, среднего подъема; очень открытый [ы] (но все же не до степени [а]). Он встречается во втором слоге до ударения: [гълавá], [зълáтoи], [дъб'ижáт'], [съдавóт] (*голова, золотой, добежать, садовод*).

Для системы согласных в греческом языке характерны: 1) четкость артикуляции; 2) отсутствие оглушения конечных звонких согласных;

3) наличие аспирации глухих взрывных; 4) большое число фрикативных согласных; 5) явления ассимиляции.

Для системы согласных в русском языке характерны: 1) согласные звуки по своей природе являются дихотомичными: звуки, обладающие определенным признаком; звуки, обладающие противоположным признаком (губные / язычные; смычные и щелевые); 2) позиционные чередования; 3) явления ассимиляции; 4) явления нейтрализации звонких и глухих, твердых и мягких; зубных и передненёбных шумных согласных фонем.

Согласных в греческом языке 28. Согласные (σύμφωνα). Классификация согласных по зонам артикуляции:

1. Губные: **[p, b, v, f, m]**. Все губные звуки произносятся так же, как соответствующие звуки в русском языке.

2. Переднеязычные: **[t, d, δ, θ, s, z, ts, tz, l, n, r]**; **[δ]** и **[θ]** – фрикативные звуки. Они отсутствуют в русском языке, но существуют в английском. По своей артикуляции они одинаковы. Разница состоит лишь в том, что звук **[δ]** является звонким согласным, а **[θ]** – глухим. Для того, чтобы правильно произнести звонкий звук **[δ]**, кончик языка следует продвинуть в щель между зубами, слегка касаясь края верхних резцов. Язык должен быть распластан и ненапряжен. В щель с силой проходит струя воздуха. Язык не должен выступать за верхние зубы более чем на 2-3 мм. Зубы должны быть обнажены, особенно нижние, так, чтобы нижняя губа не касалась верхних зубов и не приближалась к ним. На письме звук **[δ]** обозначается буквой **δ**, а звук **[θ]** обозначается буквой **θ**. 3. Заднеязычные: **[k, g, h, ŋ]**. Среднеязычные: **[j'', jk'', k'', h'', l'', n'']**. В греческом языке в отличие от русского среднеязычная артикуляция весьма активна.

При образовании среднеязычных звуков средняя часть языка поднята к небу, а кончик языка подогнут к его корню. На слух среднеязычные производят впечатление очень мягких согласных звуков. В транскрипции среднеязычные обозначаются двойным знаком мягкости **['']**. Среднеязычные звуки

произносятся следующим образом: [j''] – в русском языке также имеется среднеязычный звук «йот».

Под ударением он произносится с большей напряженностью, например, в слове *сьем* – самая сильная напряженность, а в словах *яма*, *яблоко* напряженность варьируется. При постановке произношения греческого среднеязычного [j''] надо исходить из позиции, в которой русский «йот» произносится наиболее напряженно. Под ударением греческий [j''] отличается еще большей напряженностью. Он встречается перед [e, ι] и катахрезными дифтонгами и произносится примерно как русский «йот» в слове *Йемен*, на письме он обозначается буквой *γ*.

Особое внимание следует уделять правильному произношению щелевых согласных при отработке речевых умений студентами-греками на основе положительной идентификации. В русском языке щелевые согласные бывают двух типов: боковые и срединные. Если щель для протока воздуха оставляется между боком (правым или левым) языка и зубами – согласные боковые. Так произносятся [л], [л']. Если же щель образуется (между нижней губой и зубами, между передней частью языка и зубами или нёбом, между средней или задней частью языка и нёбом) не сбоку, а посредине ротовой полости, то согласные – срединные. Так произносятся [ф], [ф'], [в], [в'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ш'], [ж], [ж'], [й], [х], [х'].

Следует отметить, что в островных диалектах греческие буквы читаются иначе – в кипрском: τζ [ж] (χότζας [хожас]), τσ [ч] (κορίτσα [корича]), иногда κ [ч] (например, в слове *καί* [чэ]); в кипрском и критском диалектах χ [ш] (χέρι [щери]).

Отличительной особенностью произношения кипрских греков является наличие в нем шипящих согласных (которые отсутствуют в языке материковой Греции), причем киприоты в некоторых греческих словах буквы *χ* и *κ* произносят как «ш».

В греческом языке довольно часто встречаются удвоенные согласные, эти удвоенные согласные произносятся как один звук, в русском – как долгий согласный.

В русском языке различаются аффрикаты, которые произносятся с помощью смыкания органов речи, раскрытия (с шумом смычки), протекания (с шумом) воздуха сквозь щель [ц], [ч’].

Следует отметить, что современный греческий язык во многом отличается от языка, на котором говорили величайшие мыслители древности, к примеру, Софокл или Сократ [157; 193]. Тем не менее, современный греческий язык унаследовал характерную только для этого языка *особую выразительность и мелодичность*, что выражается в эстетической позиции в восприятии темпоритма поэтических и драматических произведений (фоностилистика).

Практика показывает, что студенты-греки эффективнее развивают речевые навыки при выразительном чтении произведений русской литературы, богатой изобразительно-выразительными стилистическими средствами (*асиндетон, полисиндетон, эллипсис, анафора, эпитопа, симплока, хиазм, ассонанс, аллитерация, антитеза, градация, апострофа*).

Для греков-студентов при отработке простых речевых навыков рекомендуются параллельно (в сопоставлении) с произведениями русской литературы тексты античной литературы, которые содержат ритмическое ударение [16] (*арза, теза, стопа, восходящий и нисходящий ритм, метрум, дактилический гекзаметр, дактилический пентаметр, элегический дистих, троеистическая стопа, ямб, логоэды (ферекратей, фалекийский гендекасилаб, сапфический гендекасилаб, алкейский гендекасилаб)*).

Обучение русскому языку студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода предусматривает овладение фонетико-орфоэпическими нормами, что способствует на последующих этапах формированию:

1) культуры речи (коммуникативное-стилистические характеристики речи – выразительность, правильность и точность);

2) языковой личности в процессе анализа особенностей функционирования фоностилистических средств в русском и греческом языках с последующим их использованием в полилоговом общении.

### **2.2.2. Грамматические особенности, лексическая и фразеологическая система современного греческого языка в сопоставлении с русским.**

Современный греческий (новогреческий) язык характеризуется сосуществованием двух разновидностей: это литературный язык, (кафаревуса), более консервативный и опирающийся на классическую норму, который преподается в школе и используется в публичных выступлениях и в официальной обстановке, и народный разговорный язык, (димотика), который за последнее столетие породил свою собственную литературу. Важным и активно обсуждаемым вопросом современной греческой культуры является вопрос о том, в каких ситуациях следует использовать литературный язык, а в каких – народный разговорный [131].

Важен тот факт, что уже на протяжении длительного времени в науке термин «греческий язык» используется для определения древнегреческого языка, в то время как современный греческий язык обозначается термином «новогреческий язык».

Грамматическая (морфологическая) система греческого языка претерпевала постоянные изменения вплоть до классического периода. В частности, функции, ранее выполнявшиеся флексиями, переходили к другим средствам – порядку слов и вспомогательным глаголам – подобно тому, как это происходило и во многих других европейских языках.

Многие отмечают *сходство грамматики греческого языка с грамматикой русского языка*. Отчасти это действительно так: как в русском, так и в греческом языке существительные, например, изменяются по родам,

числам, падежам, а глаголы имеют категории спряжения, наклонения [48; 339].

Однако есть и существенные *отличия*, в особенности, в первую очередь это касается образования будущего и прошедшего времени. В греческом языке наличествует большее количество временных форм, чем в русском языке. Как и в других языках, в новогреческом функционируют определенный (ο, η, το) и неопределенный (ένας, μία, ένα) артикли. Артикль в греческом, в отличие от английского и романских языков, – склоняемая часть речи. Определенный артикль склоняется, имеет формы трех падежей, а также формы единственного и множественного числа. По своим грамматическим характеристикам подходит под класс атрибутивных слов, которые сочетаются во флективных языках с существительными.

В языке более частотны употребления определенного, нежели неопределенного артикля, даже в ситуациях с неизвестными или впервые упоминаемыми предметами. Το κοινό αυτό γεμίζει το κλαμπ σήμερα *Эта публика пришла сегодня в клуб*. Фактом исключительно греческого языка мы считаем случаи сочетания определенного артикля с существительными, называющими уникальные предметы. Такое употребление может объясняться только требованиями узуса, традиции. Για το Θεό, κλείνετε ποτέ ποτέ το ραδιόφωνο *И ради Бога, выключайте иногда радио* [264; 331].

Реальность, человек и язык находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Язык не просто отражает мир как зеркало, он перерабатывает его в сознании человека. Человек формирует свой взгляд на мир, то есть свою картину мира, разумеется, не сам, а при посредстве языка. Поскольку различия между языками простираются также и на языковое содержание, то каждый отдельный язык способствует формированию особого взгляда на мир, отличающегося от тех картин мира, которые создаются через посредство других языков. Когда люди смотрят на мир через призму родного языка, мир уже разделяется в соответствии с системой данного языка.

Лексическая система гораздо более динамична, чем, например,

грамматика (хотя и она, разумеется, меняется, но всё же достаточно медленно, например, судьба двойственного числа и дательного падежа в современном греческом языке). На протяжении жизни одного поколения какие-то слова перестают употребляться, какие-то, наоборот, входят в язык.

Сам по себе процесс накопления лексики, происходящий на протяжении истории развития этноса, имеет важные последствия. Приобретая новые слова со всеми стоящими за ними концептами и добавляя свои собственные коннотации, этнос расширяет границы своего знания о мире.

Не подлежит сомнению тот факт, что изменения межнационального и межкультурного характера оказывают существенное влияние на языковую систему, которая адаптируется к растущим потребностям коммуникантов. Процесс языкового заимствования, представляющий собой важный аспект историко-культурного взаимодействия, является основным способом реализации коммуникативных потребностей, изменяющихся в результате межкультурных контактов.

Вопрос о роли лексических заимствований в культурном развитии балканских народов, в частности греков, представляется чрезвычайно интересным. Взаимодействие разных культур, их встреча и диалог -наиболее благоприятная почва для развития межэтнических отношений. Этот диалог, подразумеваемый идеей культуры и подразумевающий идею культуры, принципиально неисчерпаем. Культурная коммуникация, то есть обмен духовными ценностями в тех или иных границах, существовала всегда. И чем чаще соприкасаются этнические общности, чем плотнее становится контакт между ними, тем глубже и разносторонне становятся их связи. Культурная коммуникация протекает устойчиво при сохранении полной сохранности этнических ценностей. Её цель – обогащать каждую национальную культуру, сохраняя её неповторимый колорит.

В лексической системе какого-либо языка скорее проявляется интерес носителей данного языка к определенным фрагментам действительности, а не

сама действительность в целом. При расширении межэтнического общения и в ситуации контактов, представители контактирующих групп или этносов, для достижения понимания, «вынуждены» узнавать друг у друга особенности культуры. Безусловно, что понимание не может быть достигнуто, если у участников коммуникации отсутствует единое смысловое поле, в пределах которого и осуществляется движение к пониманию.

Язык – это сложная многоуровневая система, позволяющая в определенной степени и при определенных условиях оказывать на себя влияние. Наиболее чутко на все изменения в жизни общества реагирует словарный состав языка: в нем появляются новые слова для наименования новых понятий, предметов, явлений; уходят из употребления слова, называющие понятия, предметы, перестающие употребляться в нашей действительности. Политические, культурные, экономические контакты, лежащие в основе языковых контактов, определяют и ускоряют процесс заимствования единиц из других языков и вовлечение данных единиц в языковую систему.

При рассмотрении и изучении районов и народов, у которых были переняты языковые единицы, первыми следует отметить римлян и соответственно латинский язык, по причине длительного господства Римской империи на Балканском полуострове и образования римского государства с центром в Византии (позднее Константинополь). В то время территория Греции после соответствующих завоеваний входила в состав Римской империи. Таким образом, самыми ранними заимствованиями в греческом языке являются *латинские*.

Далее в связи с развитием торговых отношений появляются славянские языковые элементы, арабские, а еще позднее – отмечается связь с новолатинскими языками – итальянским, венецианским, а также французским [2; 340].

Длительное нахождение под турецким игом не прошло бесследно для греческой нации и имело свои последствия во всех сферах жизнедеятельности, в частности в языке – о чем свидетельствует довольно многочисленный пласт заимствованной лексики из турецкого языка.

На самом последнем этапе появляются *англо-американские лексические единицы*, а также немецкие, русские, испанские и албанские. Латиноязычный образ восточного римского государства существовал по крайней мере на протяжении 8-ми веков. (со времен завоевания греческой территории II в. до н. э. и вплоть до VIII в. н.э.). Латинские лексические единицы довольно обоснованно и сравнительно быстро входили в сферу общения в области военного дела, законодательства, управленческого аппарата и др. большинство латинских заимствований – это старая лексика, неологизмов намного меньше.

1. Отдельную группу заимствований представляют название месяцев года: Ιανουάριος – μήνας του Ιάνου, θεού των ρωμαίων – (janua / январь); Φεβρουάριος – μήνας των καθαρμών – (februa / февраль); Μάρτιος – μήνας του ἼΑρη – (Martis / март) – (πολεμικός); Απρίλιος – μήνας της Ἄνοιξης (apero – ανοίγω / апрель); Μάιος – μήνας της Μαίας (май), μητέρας του Ερμή; Ιούνιος – μήνας της ἼΗρας (juno / июнь). С позиции лингвокультурологии можем говорить о трансмиссии языковых картин древних римлян, греков и представителей русской культуры и сродненных с ней на уровне сопоставления пантеонов богов разных культур [Приложение Г 2].

2. Бытовая лексика из разных областей: η αμπούλα – ampula; το αρμόνιο – harmonium; το βρακί – bracciae; το βραχιόλι – brachiolium; η γούνα – gunna; τα κάλαντα – Calendaeagum – η πρωτομηνιά; το κανάλι – canalis; η κουβέντα – conventus; ο λέκτορας – lector; η σούβλα – subula – ο βέλος κτλ.

Большинство традиционной *латинской лексики* ассимилировалось в морфологической системе греческого языка, такие заимствованные слова создали общие окончания с греческими лексическими единицами, в основном все прилагательные имеют три рода.

Однако, следует заметить, что заимствования из латыни представлены в большей мере существительными, прилагательных и наречий значительно меньше, причем не менее интересен и важен тот факт, что все наречия – неологизмы (έξτρα, μλις κτλ) [108; 115].

*Итальянские лексические элементы*, которые присутствуют в греческом языке, касаются в большей степени области мореходства, торговли, культурной жизни. В основном процесс заимствования новой лексики из итальянского протекал на территории островной Греции, которая в силу географических причин находится ближе к Италии. Самый большой пласт заимствованной лексики из итальянского – лексика мореплавания и морской службы (ναυτικό λεξικό) [340].

В некоторых случаях трудно определить из какого языка пришло то или иное слово – из латыни или итальянского – по причине родственного происхождения этих двух языков. Присутствуют и венецианские элементы, которые также представлены и итальянскими вариантами: το βιολί = violino (итал.) = violin (венец).

Приведем некоторые примеры *итальянских заимствований*: η καμπάνα – ο κώδωνας της εκκλησίας – cambana; η καμπίνα – cabina; το κλαρίνο – clarion; το κορδόνι – cordone; σαλπάρω – το πλοίο σαλπάρει = σηκώνει την άγκυρα – salpare; το σκαρπίνι – είδος παπουτσιού – scarpino; το спаγέττο – λεπτό μακαρόνι – spaghetto; το χαρτόνι – χοντρό χαρτί – cartone.

Следует отметить, что итальянские и латинские заимствования ассимилировались в языковой системе греческого языка на протяжении веков его существования, т. е. приняли родовые признаки, систему окончаний, падежей греческого языка, временные характеристики (для глаголов) и т.д. В отличие от вышеназванных языков (итальянского и латинского), французские заимствования в греческом языке, так же, как и в русском языке, не прошли процесс ассимилирования и до настоящего времени большинство

заимствованной лексики из французского остается несклоняемой и неизменяемой (ср. *бюро, желе, манто, пальто, панно, пюре, секьюрити*).

Неизвестно насколько непосредственным может считаться процесс заимствования лексических единиц в греческий из испанского языка. Это объясняется тем, что большая часть этой лексики могла перейти из латинского и итальянского в испанский, ассимилироваться, а затем перейти в греческий: ο μαρκοδόρος – *marcador* (ειδικό έγχρωμο μολύβι); η πατάτα – *patata* (ίσως αμέρ); το ταγκό – *tango* (χορός); ο ταμπάκος – *tabaco* (καπνός, φυτό και προϊόν).

В русском языке итальянские и испанские заимствования связаны главным образом с областью искусства (*аллегро, ария, браво, виолончель, либретто, новелла, пианино, сценарий, гитара, табак, танго*), а также с бытовыми понятиями (*бумага, вилла, вермишель, макароны, карамель, пастила, сигара, томат*).

Процесс заимствования из французского начинается с времен Французской революции. Французская лексика продолжает внедряться в языковую систему греческого языка вплоть до начала Второй мировой войны, затем приходит время англицизмов. Следует отметить тот факт, что практически вся лексика, заимствованная из французского языка, остается в греческом языке без изменений (в плане морфологических признаков), что резко отличает ее от латинских заимствований. Именно поэтому почти все *французские заимствования* в греческом языке – это существительные среднего рода: το αγκαζέ – *engage*; το βариετέ – *variete*; το γκαρσόνι – *garçon*; το ζαμπόν – *jambon*; το καλοριφέρ – *calorifere*; το κραγιόν – *crayon*; το ντοкуμαντέρ – *documentaire*; ντεμοντέ – *démodé*; σερβίρω – *server*; γαρνίρω – *garner*.

В русском языке французские слова в процессе их освоения изменили род соотносительно с формальными критериями разделения существительных по склонениям (*la methode* ж.р. – метод м.р.); по семантическому критерию (*аташе, секьюрити* – м.р., ж.р. (категория одушевленности); *бра, кафе, манто, меню, пальто* – с.р. (категория неодушевленности – предметы)).

В лексико-семантической системе русского языка французские слова составляют следующие группы: названия предметов быта, одежды, пищевых продуктов (*будуар, бюро, витраж, кушетка; блуза, ботинок, браслет, вуаль, гардероб, жилет, корсаж, медальон, сюртук; бульон, винегрет, желатин, коньяк, котлета, крем, мармелад, салат*); термины из области искусства (*актер, афиша, балет, пьеса, режиссер, суфлер*); общественно-политические термины (*агрессия, ассамблея, буржуа, деморализация, департамент, эксплуатация*).

Процесс заимствования лексики из английского языка начался во время Второй мировой войны, однако, определенные хронологические рамки неизвестны. В течение войны и позднее *англоязычные воздействия* на мировую языковую ситуацию и в частности на русский и греческий язык, очень характерны. В первую очередь, это объясняется появлением США на мировой арене в разных областях и сферах деятельности – политической, научной, технической, экономической, культурной: то γκολφ – golf / гольф; то κλαμπ – club / клуб; то κομπιούτερ – computer / компьютер; то μίξερ – mixer / миксер; ο μπέμπης – baby / беби; η πιζάμα – pizzas / пиза; η τζάζ – jazz / джаз; то χόμπυ – hobby / хобби.

Из английского языка в русский язык также на протяжении XX века стали проникать слова из сферы общественных понятий, технические термины, бытовые, наименования кушаний (*бойкот, митинг, парламент; вокзал, лифт, рельс, тендер, троллейбус; баскетбол, спорт, спортсмен, финиш; футбол, хоккей; пиджак, плед, свитер; бифитекс, грог, джин, кекс, пудинг, пуни*).

Непосредственное языковое соприкосновение греческого языка с немецким на первом этапе было сосредоточено в северных районах Греции. Это было связано с развитием торговли на греческой территории на протяжении XVII–XIX вв.: то μάρκο – die Mark; η μπίρα – das Bier; то ράιχ – das Reich; то σνίτσελ – das Schnitzel.

Среди немецких заимствований в лексической системе русского языка могут быть выделены слова военного дела (*ефрейтор, командир, лагерь, штаб, юнкер*); торговые термины (*агент, акция, бухгалтер, вексель, контора, пакет, прейскурант, процент*); названия быта, одежды (*верстат, галстук, гамаши, графин, шляпа, перламутр*).

Ученые-языковеды точно не могут определить площадь и характер славянских заимствований в греческом языке на греческой территории Македонии и Фракии на Балканском полуострове. Исторически изучено, что жители славянских земель издавна искали работу в южных областях. Именно поэтому славянские заимствования вначале были сосредоточены в северных районах Греции, которые отмечались развитием торговых отношений славян и греков: το ζακόνι – zakonu (έθιμο); το κοτέτσι – cotets (ορνιθώνας); ο μπράτιμος – bratim (στένος φίλος); η παπλάρα – porara (κομμάτια ξερού ψωμιού σε βραστό νερό ή κρασί); ντόμπρος – dobr (τίμιος).

Наличие *русских заимствований* в греческом языке объясняется непосредственной связью с Россией еще со времен Екатерины Великой и позднее. Особое воздействие на греческий язык оказали районы Причерноморья (περιοχή Μαύρης θάλασσας), где проживало население с греческими корнями. Заимствования были очень узкими, т. е. касались непосредственно русской действительности: το καπίκι – копейка; το μαζούτ – мазут; η μπαλαλάικα – балалайка; ο μπολσεβίκος – большевик; το ρούβλι – рубль; το σαμοβάρι – самовар; το σοβιέτ – совет; ο τσάρος – царь.

Польские заимствования в греческом языке очень немногочисленны, они, как и русские, связаны с конкретными элементами жизни польского народа: η μαζούρκα – mazurka (είδος χορού); η πόλκα – polka (είδος χορού).

Польские заимствования возможны посредством французского языка.

После завоевания греческой территории Турцией процесс влияния *албанского языка* на греческий продолжался, особенно в западных областях страны и на Пелопоннесе, что объяснялось географическим положением: η

αμπάριζα – ambarese (παιδικό παιχνίδι) / игра в бары; η γούβα – gure (λάκκος) / яма; ο ζβέρκος – zverk (τράχυλος); το καλαμπόκι – kalambok (κεχρί) / кукуруза.

Слова из тюркских языков проникали в лексико-семантическую систему русского языка со времен Киевской Руси, которая соседствовала с тюркскими племенами. Следствием этого были торговые и культурные связи, военные союзы и столкновения (*атаман, басурман* – фонетическое видоизменение *мусульманин, барабан, башмак, войлок, курган, орда, караул, шалаш*).

Трудно определить количество *арабских языковых элементов*, которые существуют в современном греческом языке. Появление лексики арабского происхождения наблюдается еще в Византийскую эпоху, возможно посредством турецкого языка. Поэтому в настоящее время трудно определять истинное происхождение некоторой восточной лексики: το ζάρι – az – zahar; το караβάνι – kirvan; το σαφάρι – safara; το φαρί – faras (πολεμικό άλογο).

В течение 4-х веков и более греческая территория находилась под Османским игом. Закономерно объясняются *турецкие заимствования* не только языковые, но и бытовые элементы из разных областей жизнедеятельности: το αμπάρι – ambar (αποθήκη); το γιαούρτι – yogurt; το γιουβαρλάκι – yuvarlak (είδος φαγιτού με κιμά); το καιμάκι – kaymak (κρέμα); ο κεφτές – köfte; ο κιμάς – kiyma; η μελιτζάνα – patlicanto; ράφι – raf; το σарάι – saray; η τσέπη – seb; ο χαλβάς – helva.

Важно отметить, что процесс заимствования лексики из турецкого продолжается и в наши дни по причине тесного контакта двух языков, который объясняется историческими событиями. Особенно многочисленны турецкие заимствования в греческом языке в области кулинарного искусства. Рецепты восточных блюд и сладостей преобладают в современной греческой кухне.

В процессе приспособления несклоняемых имен-заимствований в лексико-семантической системе русского языка происходят изменения в их семантической структуре, суть которых заключается в потере некоторых компонентов базовой семантической структуры или сужении семантического

объема заимствований. Причиной этого является то, что иноязычное слово для обозначения «чужих» реалий реципиент заимствует только для называния одной конкретной реалии, с одним значением. Несклоняемые имена объединяются в русском языке в тематические группы.

К важным закономерностям, характерным для процесса заимствования, принадлежит избирательность заимствованного значения. Преимущественно заимствуется не полный объем семантической структуры иноязычного слова, а только те значения, в которых нуждается языковая система – реципиент в определенный момент. Примером упрощения семантической структуры слова-этимона с моносемией на основе прямого номинативного значения могут быть такие несклоняемые существительные в русском языке: *манто* (франц. *manteau*) в языке-источнике имеет три значения: 1) манто, плащ, шинель; 2) покров, прикрытие; 3) верхняя часть камина, выступает вперед.

В лексическую систему русского языка слово *манто* вошло со значением «широкое женское пальто, обязательно меховое»; *пюре* (франц. *purge*) во французском языке имеет два значения: 1) «кул. пюре» и 2) «сидеть без копейки, нужда», в русском языке лексема *пюре* реализует первое значение «блюдо или приправа к блюдам, приготовленная из размятых или протертых овощей или фруктов» [370].

Динамические процессы в семантической структуре несклоняемых имен (из разных языков) заключаются не только в сужении (*ампула, пюре*), но и расширении (*авокадо, камикадзе, клише, манго, ноу-хау, панно, профи, резюме, табу, шоу*) или детерминологизации (*дерби, зомби, сумо, рефери*) значений. Наблюдаемым явлением является параллельное использование иноязычного и истинно русского соответствий или предпочтение иноязычной, что объясняется экстралингвистическим фактором (*скудетто* вместо *победа в национальном первенстве; либеро* вместо *свободный защитник*).

Систематизация заимствований в современных русском и греческом языках позволяет методически целесообразным применение *диахронического* и

*экстралингвистического* принципов работы студентов-греков со словарным запасом русского языка.

Фразеологическая синонимия богата и разнообразна. В новогреческом языке насчитывается довольно большое количество синонимических рядов среди фразеологических оборотов. Под фразеологической синонимией принято понимать фразеологизмы с предельно близким лексическим значением, соотносительные как правило с одной частью речи, обладающие сходной или одинаковой сочетаемостью [340].

Семантика фразеологизма во многом зависит от его структурной организации. Ряд фразеологизмов образуется по схеме словосочетания: βαρύ χέρι – *тяжелая рука*; другой ряд по схеме предложения – φάγαμε μαζί ψωμί και αλάτι – *мы съели вместе не один пуд соли*.

Фразеологизмы первой группы обладают наибольшей функционально-семантической близостью со словом (ср. в русском языке: «*трудиться*» – *засучив рукава, в поте лица*; «*посредственный человек*» – *ни рыба ни мясо, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан, ни Богу свечка ни черту кочерга*).

Важно отметить, что подобно словам фразеологизмы вступают в синонимические, антонимические и омонимические отношения. Фразеологическая антонимия обычно основывается на семантическом противопоставлении компонентов, входящих в состав одноструктурных оборотов: βαρύ χέρι – *тяжелая рука*; εύκολο χέρι – *легкая рука* (ср. в русском языке: а) синонимы (*кровь за кровь / око за око; олух царя небесного / без царя в голове / дубина строевросовая; земля обетованная / рай земной; бить баклуши / собак гонять; от альфы до омеги / от аза до ижицы*); б) антонимы (*не из трусливого десятка / не из храброго десятка; язык хорошо подвешен / язык плохо подвешен*).

Кроме антонимии, синонимии и омонимии в современном греческом языке различают фразеологизмы по их отношению к частям речи, т. к. все фразеологизмы соотносятся с определенными частями речи. Эта

соотносительность в первую очередь предопределяется прежде всего грамматически господствующим компонентом фразеологизма, а также синтаксической ролью оборота в предложении.

В новогреческом языке на современном этапе его развития выделяются следующие лексико-грамматические разряды (группы) фразеологизмов: 1) глагольные (*βγάζω το νερό με το καλάθι – толочь воду в ступе; κάνω πως δεν βλέπω – смотреть сквозь пальцы; σ'ένα καζάνι βράζουμε – вариться в одном соку*; 2) субстантивные (*αχίλλειος πτέρνα – ахиллесова пята; ταπεινή ψυχή – подлая душонка*; 3) адъективные (*είναι περήφανο το αφτί μου – быть тугим на ухо*); 4) междометные (*αχ βαχ και με τον κλώατη – с каким трудом*).

Фразеологизмы каждого ряда имеют свои отличительные особенности, располагают системой своих грамматических категорий. Глагольным фразеологизмам свойственны категории вида, времени, наклонения, лица, числа, рода, залога. Глагольный компонент служит показателем грамматических форм фразеологической единицы.

Довольно большое число в новогреческом языке составляют субстантивированные фразеологизмы. Именным фразеологизмам свойственны грамматические категории рода, числа, падежа. Изменяемость по падежам непосредственно зависит от синтаксической роли оборота. В адъективных фразеологизмах, семантической основой которых является понятие качества, господствующим компонентом обычно выступает краткая или (реже) полная форма прилагательного. Такого вида фразеологизмы способны изменяться по родам и числам. Некоторые филологи выделяют в новогреческом языке помимо тех разрядов фразеологизмов, которые перечислены выше, еще один вид – наречные фразеологизмы (к ним относятся следующие разряды наречных оборотов: времени, места, образа действия, причины, цели).

Работа студентов с фразеологическим фондом русского и греческого языков конституируется на основе *диахронического, экстралингвистического и типологического* лингводидактических принципов. Система заданий

предусматривает прежде всего наблюдения за языковым материалом, сопоставление лингвокультурем, продолжение паремий.

В диалоге с культурами других этносов этническая культура может развиваться и дополняться новыми элементами. Очевидно, что заимствования в различных элементах культурного наследования путем добровольного и ненавязчивого взаимообмена ценностями являются естественной потребностью народов и в полной мере отвечают их интересам.

### **2.3. Применение типологического принципа при изучении русского языка как иностранного с позиции трансмиссии и взаимодействия языковых систем**

Процесс обучения русскому языку как иностранному с позиции диалога культур определяет типологический принцип как один из основных лингводидактических принципов, поскольку в ходе такого обучения реализуется переход от «нейтрального» лингвострановедения к сравнительному, где явления языка и культуры, которые изучаются, раскрываются по сравнению с аналогичными явлениями родных для студентов-греков языка и культуры. Задача типологии – установление языкового типа для дальнейшей классификации; задача сопоставимой лингвистики заключается в сравнении фактов двух или нескольких языков с целью выявления сходств и различий в использовании языковых средств разных языках. Контрастивное изучение языков позволяет лучше определить особенности каждого из сопоставляемых языков [6; 49; 82; 147; 160; 168; 182; 317; 318; 323].

Лексическое значение слова представляет собой сложный по своей природе феномен, аккумулирующий в себе многообразие самого языка, которое находит свое непосредственное отражение в структуре лексического значения. К основным компонентам структуры лексического значения

относятся: 1) когнитивный, или предметно-логический; 2) грамматический; 3) коннотативный, каждый из которых имеет свои составляющие в зависимости от объема лексического значения, особенностей словообразования или стилистических признаков.

Решающим для контрастивного изучения лексической семантики и лексического состава сопоставимых языков является выделение семасиологического и ономасиологического аспектов. Семасиология понимается как раздел языкознания, в котором изучаются слова, отношение между значениями и причины изменения последних [51, с. 3]. В свою очередь, ономасиологический аспект лексического сопоставления определяется как основанный на общности или тождества денотата – обозначаемого объекта внешнего мира [124, с. 4].

Указанные аспекты принимаются за основу в различении семасиологических и ономасиологических параметров сравнения, которые ориентированы на основную ее единицу – семему. К семасиологическим принадлежат параметры, с помощью которых выявляются расхождения в содержании соответствующих лексических единиц разных языков. Ономасиологические параметры направлены на выявление расхождений между словами в средствах номинации, где важны источник происхождения, структура, мотивация, внутренняя форма названия и тому подобное.

Таким образом, сопоставления на лексико-семантическом уровне составляет весомую часть при изучении языковых явлений, «материализует идею о неповторимости национально-языковой картины мира для каждого народа» [201, с. 36].

Русский язык по сходству корней, аффиксов, слов, фонетических, грамматических и других языковых особенностей входит в современную славянскую семью языков, которая распадается на три группы: восточнославянскую (украинский, белорусский, русский языки),

западнославянскую (современные чешский, словацкий, польский, кашубский, серболужицкий и мертвый полабский языки), южнославянскую (современные болгарский, македонский, сербско-хорватский, словенский языки, а также мертвый старославянский язык, который включается в эту группу условно, так как в нем есть черты групп других языков). Подобная классификация славянских языков основывается на общности их происхождения и исторического развития [**Приложение Г 3**].

Обращение Руси к христианству совпало с возникновением славянской письменности. Древнерусская книжность с самого начала оказалась фактически тождественной с общеславянской церковной литературой, основанной на переводах с греческого языка.

Слова, заимствованные из переводческой деятельности, связаны с христианством и церковью. Они звучат удивительно похоже как на греческом, так и на русском языках: *ангел* – *aggelos*, *апостол* – *apostolos*, *икона* – *eikon*, *демон* – *daimon*, а также *алтарь*, *амвон*, *анафема*, *архимандрит*, *антихрист*, *архиепископ*, *демон*, *елей*, *евангелие*, *икона*, *схима*, *лампада*, *монах*, *монастырь*, *пономарь*, *протоиерей*, *панихида* и т.д. Большое распространение получила не только религия, но также культура и просвещение, с этим связано появление в русском языке таких слов, как «*философия*», «*арифметика*», «*грамота*», «*тетрадь*».

Кроме собственно лексических заимствований, т. е. греческих слов [159], оставленных без перевода, в результате взаимодействия с греческим языком в пространстве культурного круга Древней Руси появляются лексические кальки, т. е. буквальные морфологические кальки греческих слов, типа *благоутробие*, *злонравный*, *добропобедный*; (ср. греч. εὐσπλαγχνία, какоφρών, καλλίνικος) . В церковнославянском языке был широко распространен принцип калькирования, буквального перевода греческих слов. Этим путем язык обогащался множеством отвлеченных понятий и научных терминов. Например, *беззаконие* (anomia), *бездушие* (apsykhia), *богословие* (theologia), *совесть*

(*syneidesis*), *согласие* (*symphonia*), *предтеча* (*prodromos*), *предатель* (*prodotes*) и др. Эта волна отвлеченной терминологии, передававшей религиозные, нравственные, философские, научные и т. д. понятия, имела громадное значение для развития русской культуры.

Таким образом, церковнославянский язык включил в себя огромное количество грецизмов, как переведенных, так и калькированных, слов с отвлеченно-философским, богословским значением для передачи сложных абстрактных понятий сложными синтаксическими конструкциями, также нередко отражающими синтаксис греческого языка [2, с. 88–96]. Среди сложных слов, образованных по греческому образцу уже в первые века русской письменности, можно отметить множество, таких, которые живы и в современном русском языке, например: *крестоносец*, *многообразие*, *народовластие* и многие другие подобные.

Сильное воздействие греческого ощущалось и в семантике, усваиваются многие значения греческих слов, свойственные концептам идеологического и религиозно-этического содержания (*вера*, *закон*, *грех* и т. п.).

Заметным было и фразеологическое влияние греческого языка. Из него или через него в русский язык входят выражения, восходящие к библейской письменности, так называемые «библеизмы», в языковой структуре которых заметно проявляется семитоязычный субстрат, проникший в греческий вместе с переводом ветхозаветной Библии из древнееврейского языка или из живой речи сирийско-арамейского населения римско-византийского Востока. Сюда отнесем такие выражения, дошедшие в русском языке до наших дней, как *святая святых*, *суета сует*, *как зеницу ока*, *предел*, *его же не преидеши* и многие другие подобной же стилистической окраски и исторической судьбы. Как известно, Новый Завет был написан на греческом языке (за исключением Евангелия от Матфея) и переведен впоследствии на древнецерковнославянский. Поэтому говорим о некотором греческом влиянии на славянский, а затем и русский язык. Многие русские фразеологические

обороты имеют в своем основании библейский текст. Причем очень часто данный фразеологический статус они получали уже в славянском переводе. Для примера возьмем следующие фразеологические обороты: «*Камень преткновения*». Этот фразеологизм употребляется в Послании к Римлянам в следующем контексте: «*А Израиль, искавший закона праведности, не достиг до закона праведности. Почему? потому что [искали] не в вере, а в делах закона. Ибо преткнулись о камень преткновения, как написано: вот, полагаю в Сионе камень преткновения и камень соблазна; но всякий, верующий в Него, не постыдится*» (Рим. 9:31-33). В греческом оригинале на месте выражения «*камень преткновения*» стоит *tw/| li,qw| tou/ prosko,mmatoj*, что переведено дословно русскими переводчиками. В Новом Завете это выражение стало для греков фразеологическим на основе цитирования Книги Исаии: «*И будет Он освящением и камнем преткновения, и скалою соблазна для обоих домов Израиля*» (Ис. 8:142).

Следующий интересующий нас фразеологизм – «*внести свою лепту*». Упоминание данной фразы имеется у двух евангелистов, Марка (Мк.12:41-44) и Луки (Лк.21:1-4). В Евангелии от Луки русский перевод звучит следующим образом: «*положившую туда две лепты*». В славянском переводе мы видим выражение *вмѣтающеу тѹ двѣ лѣпты*, в греческом языке – *ballousan evkei/lepta. di,o* (при этом форме «положившую» соответствует *ballousan*. Глагол *ballw* обозначает «кидать, бросать»).

Как видим, что славянский текст передал это выражение дословно. Русский текст передает более доступное для слуха читателя выражение. Лука в своем Евангелии использует для наименования мелкой разменной монеты Израиля одно из названий греческих монет, для удобства греческих слушателей, учитывая их ментальные особенности. Русский же и славянский тексты оставляют название монет неизменной, поэтому прямой смысл выражения перестал осознаваться носителями языка, и оно перешло в разряд фразеологизмов.

«Лезть на рожон». Истоки этого фразеологизма мы видим в Книге Деяний (9:5): «Он сказал: кто Ты, Господи? Господь же сказал: Я Иисус, Которого ты гонишь. Трудно тебе идти против рожна». В современном русском языке значение этого выражения уже затемнено, и «лезть на рожон» означает «искать себе неприятности, быть неосмотрительным, устроить дело не миром».

Таким образом, Библия, а точнее, рассматриваемый Новый Завет некоторым образом повлиял на развитие русского языка, по крайней мере, – на его фразеологию [163; 165; 178].

Однако вне церковной сферы масштаб проникновения византийских элементов в русский быт не следует преувеличивать, как считают некоторые исследователи: помимо богатейшей калькированной и заимствованной «книжной» лексики число слов, вошедших в русский язык непосредственно из греческого византийской эпохи, невелико (*терем, палата, мрамор, финифть, плита, кровать, скамья, фонарь, парус, канат, корабль, каторга, конопатить, тормоз, грамота, календарь и названия месяцев*) и заметно уступает заимствованиям из тюркских, германских и романских языков [145, с. 141–150; 137, с. 227–256; 192].

Актуальными остаются выводы И. Линдемана, которые он изложил в 1895 году в монографии о словах греческого происхождения в русском языке («Греческие слова в русском языке. Экскурс в область истории русского языка»). Работа была адресована преподавателям русского языка и отвечает их практическим требованиям (объяснение орфографии греческих заимствований). В ней автор устанавливал два периода проникновения исследуемых заимствований в русский язык: 1) 865 год – середина XV века, когда греческие слова идут или прямо из византийского, или через посредство церковнославянского; 2) с середины XV века, когда «прямыми путем мы заимствовали слова древнегреческого, иначе классического, и новогреческого языков, а посредственное заимствование совершалось преимущественно через

латинский, польский и новейшие культурные языки (французский, немецкий, английский и другие)» [191].

Таким образом, в русский язык греческие слова проникали в основном двумя путями – через международную лексику и через церковнославянский язык.

У всех современных развитых языков, в том числе и у русского, есть общий, международный фонд слов, составляющий главным образом научную, техническую и общественно-политическую терминологию.

Речь идет о так называемых *интернациональных* словах, или *интернационализмах*. По своему происхождению интернациональные слова большей частью латинские и греческие.

Функциональными в современном русском языке являются собственно лексические кальки, образованные посредством буквального перевода каждой из значимых частей, т.е. путем точного копирования и способа образования и значения. Лексическими кальками с латинского или греческого являются многие термины, большинство из которых – интернационализмы (то есть слова, которые одинаково или сходно пишутся и звучат в целом ряде европейских и мировых языков). Греческие компоненты (в том числе через посредство латинского языка) довольно часто используются в составе сложных слов (речь идет про аффиксоиды): *авто-* (само), *андро* (мужчина), *антропо* (человек), *аэро-* (воздух), *библио-* (книга), *галакто-* (молоко), *гено-* (род), *гео-* (земля), *гигро-* (влажный), *гипно-* (сон), *дидакт-* (обучение), *-логос* (слово / учение), *моно-* (единый), *-оним* (имя), *палео-* (древний), *психо-* (душа), *фобия-* (страх), *хроно-* (время), *-этно* (народ).

Наличие значительного количества греческих словообразовательных калек в лексико-семантической системе русского языка позволяет говорить о целесообразности применения при обучении студентов-греков русскому языку как иностранному (формирование лексического запаса) общедидактического

принципа учета родного языка, лингводидактического типологического принципа.

Иногда при заимствовании значение того или иного слова может меняться до неузнаваемости. Так, например, произошло со словом «идиот», которое произошло от греческого «*идиотис*». Переводится оно как «*частное лицо*», а негативный оттенок значения появился уже в русском языке.

Следует обратить внимание также на исследования в области ономастики [55; 92; 93].

Топонимия, как и антропонимия, являясь составной частью языка и выполняя в нём общую для них выделительную идентификационную функцию, имеет свою специфику: 1) антропонимия интерпретирует живой мир и характеризует человека, а топонимия – неживой мир; 2) антропонимия – явление мобильное и может перемещаться, мигрировать в пространстве, а топонимия – явление стационарное, она строго закреплена за местностью и не может перемещаться в пространстве; 3) антропонимия имеет социальную и территориальную сферу распространённости, а топонимия – только территориальную; 4) деривационные возможности антропонимии и топонимии не совпадают (различаются в некоторой степени): от личных имён образуются ойконимы, а от ойконимов личные имена не образуются; от ойконимов образуются адъектонимы и катоконимы, а от личных имён – не образуются, от личных имён образуются патронимы, а от топонимов нет; личное имя избирается индивидом, а топоним – продукт коллектива; топонимы отличаются от личных имён грамматически (личные имена имеют форму и ед. и мн. числа, а топонимы – или только ед. или только мн. числа).

Таким образом, при изучении русского языка как иностранцами студентами-греками специфика топонима как объекта позволяет проводить межъязыковые параллели, для которых в антропонимии не было оснований: *грамматические, морфологические, деривационные, катойконимические, адъектинимические.*

Применение типологического принципа позволяет сопоставить структурно-семантические особенности *антропонимов*, которые имеют:

1) старославянское происхождение, по структуре (за исключением антропонимов, указывающих на прямую номинацию и являющимися простыми по структурным характеристикам – *Вера, Надежда, Любовь, Светлана, Лада (богиня)*), являются сложными (описательными) словами (на –*слав* (тот, кто славит / имеет определенное качество)), –*влад* (тот, кто владеет), –*мир* (тот, кто способствует достижению мира), –*полк* (тот, кто имеет силу), –*свет* (тот, кто подобен миру / свету)), отображающие контекст исторической эпохи Киевской Руси, языковую картину мира древних славян: *Бронислав, Володимир, Владислав, Вячеслав, Станислав, Ростислав, Всеволод, Изяслав, Любомир, Остромир, Пересвет, Святогор, Святополк, Рогволод, Радимир, Милослав, Драгомир, Воеслав, Градослав, Истислав, Мирослав, Радислав, Всеслав, Всемир, Вышеслав, Добромир, Милорад, Горислав, Мстислав, Ярослав, Ярополк, Борислав, Боримир, Братислав, Ладимир, Ладислав, Лучезар, Людмир, Доброслав;*

2) греческое происхождение (Александр («защитник»), Алексей («оберегающий»), Андрей («мужественный»), Антон («вступающий в бой, противостоящий»), Аполлон («яростный, губительный»), Аристарх («лучший начальник»), Аркадий («житель Аркадии»), Артем («здоровый»), Арсен («мужественный»), Архип («повелитель коней»), Афанасий («бессмертный»), Василий («царский»)) [Приложение Г 4].

Особенностью древнегреческой антропологии (имена собственные), а также топонимии является её датированность (X-IX ст. до н.э.). Хронология, зафиксированная в древнегреческих письменных памятниках, является исследовательским материалом при гипотетическом изучении состояния топонимии и её относительной хронологии бесписьменного праславянского языка той же эпохи методом диахронического сопоставления древнегреческой топонимии с современной славянской. Рассмотрение топонимии на фоне

антропонимии позволяет выявить ономастические универсалии и ономастические контрастивы при изучении регулярных групп апеллятивов – адъектонимом и катойконимов, а также антропонимов [92].

Сопоставление древнегреческого и славянского топонимиконов обнаруживает древнейшие исконно древнегреческие типы топонимов (теонимы, полисонимы) и их следы в славянских языках [Приложение Г 5]. В свою очередь, применение комплексного метода диахронического сопоставления позволяет раскрыть систему структурно-семантических отношений между антропонимами, топонимами, адъектонимами и катойконимами.

Работа студентов-греков с соответствующим лингвистическим материалом русского языка предусматривает в соответствии с диахроничным принципом изучение этимологической статьи (при этом приведена историография на примере греческих источников):

1. *Этимологическая структура топонимов греческого языка, их соотносительность в русском языке:* 1)  $\text{Αγνούς ουντός } \acute{\omicron}$  Агнунт (дем), соотносится с адъективом  $\alpha\gamma\nu\acute{\omicron}\varsigma$ - «чистый», «непорочный», «праведный», «священный», «заповедный», с субстантивом  $\alpha\gamma\nu\acute{\omicron}\varsigma$  «итальянская (волошская) верба», «авраамово дерево», не смешивать с адъективом  $\alpha\text{-}\gamma\nu\acute{\omicron}\varsigma \omega\tau\omicron\varsigma$  «неизвестный», «неведомый», «незнакомый» [92, с. 23]; ср. рус. Верба, Вербицкое, Святое [257]; 2)  $\text{Αγορά } \eta$  Агора (город), соотносится с субстантивом  $\alpha\gamma\omicron\rho\acute{\alpha}$  «собрание», «народное собрание», «место собраний», «городская площадь», «базарная площадь», «базар» [92, с. 24], ср. рус. Базар, Базаровка [257]. Возможно, Агора – город, возникший вокруг базарной площади.

2. *Лексикографическая статья топонимов, адъектонимов и катоконимов греческого языка, их соотносительность в русском языке:*

1)  $\text{Ασία } \eta$  ж. ед. Азия, часть материка;  $\text{Ασιατικός } \zeta$  (Антология), азиатский;  $\text{Ασιανός } \zeta$  (Фукидид, Плутарх), азиатский;  $\text{Ἄσιός, ἄδος}$  (Эсхил, Эврипид,

Плутарх) adj. ж. ед. азийская, азиатская; Ἀσιάτης ὁ м. ед. (Эврипид), азиат [92, с. 246]; 2) Αὔρα ἡ Агра, его вариант *Αυραι οί* в форме множественного числа. Производные с общим корнем: *Αυραίοι ιγρευι* (народность в Этолии), *Αυραῖς ἶδος* Аграида (область агреев), *Αυριάνης Αγриан* (река во Фракии), *Αυριανες οί* агрианы (племя во Фракии), *Αυριος* Агрый (брат Энея), *Αυριώνιος* Агрионий (прозвище Диониса), *Αυριώνια τά* агрионии (праздник в честь Диониса Агрионийского); 3) Ἀσέα ἡ ж. ед. Асея, населенный пункт в Аркадии Ἀσεάτης ὁ м. ед. (Ксенофонт), асеат, асеатец, уроженец или житель Асей [29, с. 245]; 4) Ἀσία ἡ ж. ед. Азия, часть материка; Ἀσιατικός ὁ (Антология), азиатский; Ἀσιανός ὁ (Фукидид, Плутарх), азиатский; Ἀσιάς, ἴδος (Эсхил, Эврипид, Плутарх) adj. ж. ед. азийская, азиатская; Ἀσιάτης ὁ м. ед. (Эврипид), азиат [92, с. 246]; 5) Ἀσκρα ἡ ж. ед. Аскра, городок в Беотии; Ἀσσύριος ὁ (Геродот, Ксенофонт и др.), ассирийский Ἀσσύριος ὁ м. ед. (Геродот, Ксенофонт, Аристотель), ассириец [92, с. 250]; Ἀστέρων τό ср. ед. Астерий, город в Фессалии, ср. ἀστέριος ὁ; «звездный» [92, с. 251], ἀστήρ, ἔρος «звезда», «светоч», «красота» [92, с. 251].

Заемствования из греческого языка начали проникать в исконную лексику еще в период общеславянского единства. К ранним заимствованиям историческая лексикология относит, например, такие немногие бытовые слова, как *котел, кровать, хлеб (печёный), блюдо* и др. Более заметными были грецизмы, пришедшие во времена активной деятельности Византии по христианизации славянских государств (начиная с IX в.).

По времени эти заимствования совпадают с периодом формирования единого древнерусского языка, затем они проникали в язык в период последующего обособления собственно русского языка (наряду с языками украинским и белорусским). Евангелие, как и Псалтырь, да и вся Библия в целом, оказали большое влияние на современный русский литературный язык. В нем сформировался большой пласт слов, восходящих к Евангелию и употребляемых как в прямом значении, так и метафорически. Славянская

Библия, переведенная Кириллом и Мефодием с древнегреческого языка, способствовала развитию средств выражения книжно-письменного языка на Руси, закреплению его норм, распространению в народе грамотности и просвещения. Она также оказала влияние и на современный русский литературный язык.

На современном этапе развития лексико-семантической системы русского языка зафиксировано значительный фонд лексики, словосочетаний и фразеологизмов, впервые письменно зафиксированных в Апостоле, Евангелиях и в Откровении Иоанна Богослова и перешедших в русский язык. Ярко выраженный культурологический контекст (восприятие мира через монотеизм – *христианство*) позволяет изучение русского языка как иностранного студентами-греками путем *компаративизации языковых и концептуальных картин мира* [**Приложение Г 6**]:

**I. Общеязыковая лексика (в том числе славянизмы):** *рождество, преображение, предтеча, волхв, крещение, фарисей, ирод, иуда, лицемер, мытарь, наёмник, книжник, малOVER, заповедь, присный «свой, домашний», путешествовать, радение, ревнитель, ругатель, сажень «мера длины», свара, сварливый, сверстник, свирепый, свиток «древняя рукописная книга», сердцевед, сетование, сквернословие, сластолюбец, словопрение, смертоносный, ходатай, художник, худородный, чадородие, чародей, чары, чело «лоб», чернила, чудный «дивный».*

**II. Терминологическая (главным образом этико-философская) лексика:** *братолюбие, братство, возделение, вседержитель, гордость, готовность, греховность, губительство, дарование «харизма», дерзновение, добродетель, довольство, единение, единокорные, естество, злонравие, заблуждение, законоположение, земский «земной», избавитель, иносказание, искупление, исправление, кичение «превозношение, гордость», освящение, ослепление «духовная невосприимчивость», слушание, гибель, познание, попечение,*

*порок, порочный, послание «письмо», послушание «повиновение», правило, правление, равенство, равнодушие, ревность, самоволие, страдание, суесловие, таинство, тварь, творение, творец, тленный, тщеславие, тщета, уединение, упование, целомудрие, человеколюбие, честность.*

**III. Словообразовательные кальки:** б е з - / б е с-: -божный (из греч. a-theos), -брачный (из греч. a-gamos); -вестный (из греч. a-delos), -душный; благо-: -вестие/-вестник, -вонный; бого-: -борец, -любец; в о з - / в о с-: -держание «умеренность», -дыхать «сетовать», -мездие, -хищенный; долго-: -летен, -та, -терпелив, -терпение; идоло-: -жертвенный, -служение, -поклонство; не-: -благодарен, -ведение; п р е-: -возноситься; п р е д-: -послать, -стать «явиться», -теча «предшественник»; п р и-: -звание, -ключиться; п р о-: -гневать(ся), -мышлять, -поведь, -рицание; р а з - / р а с-; -врат, -орение; со-: -мнение, -образный, -общение; руко-: -писание, -полагать; со-: -мнение, -образный, -общение, -общник, -племянник, -причастник, -противник.

Система работы с семантическими и словообразовательными кальками из греческого языка предусматривает образование по предложенным структурно-семантическим схемам лексем, введение их в контекст, а также сопоставление ономастикона русской и греческой лингвокультур.

**IV. Устойчивые (крылатые) выражения [240; 338]:** 1) *ингерентные словосочетания:* *альфа и омега «начало и конец»; невзирая на лица; мертвая буква «формализм»; ветхий Адам (ветхозаветный) «грешный человек»; взыскующие града «живущие высокой меч той»; власть предержащие «правители»; смертный грех «непростительный проступок»; ни холоден, ни горяч «равнодушный»; книга за семью печатями «нечто непонятное»; спасаться верой; говорить громовым голосом; излить фиал гнева; тысячелетнее царство; звериное число «666»; «зашифрованное имя Антихриста»; 2) **адгерентные словосочетания**, восходящие к Евангелию и употребляемые вне евангельских контекстов: *глас вопиющего в пустыне,**

невзирая на лица, соль земли, служить двум господам, волк в овечьей шкуре, строить на песке, Фома Неверный (Неверующий), умыться руки, посылать от Понтия к Пилату (устраивать волокиту), отрясти прах со своих ног, плоть и кровь, овцы среди волков, погубить/спасти душу свою, со всех концов земли, (жить) как птицы небесные, грады и веси, воздать по делам;

3) **ингерентные фраземы:** Всякое даяние благо; Вера без дел мертва (есть); Кто не работает, тот не ест; Смерть! где твое жало? Ад! где твоя победа?; Тайна сия велика (есть); Бог гордым противится, а смиренным дает благодать; Буква убивает, а дух животворит;

4) **адгерентные фраземы:** Нет пророка в своем отечестве; Возлюби ближнего твоего, как самого себя; Легче верблюду пройти сквозь игольные уши, чем богатому попасть в Царствие Небесное; Суббота ради человека, а не человек ради субботы; Имеющий уши слышать да слышит; Блаженны миротворцы; Блаженны нищие духом; Не хлебом единым жив человек; Отыди, сатана!; Ищите и обряцете; Довлеет дневи злоба его; Нет ничего тайного, что бы не стало явным; Кто хочет быть первым да будет последним; Много званых, мало избранных; Отдавайте кесарево кесарю, а Божье Богу; Да будет воля твоя!; Не судите, да не судимы будете; Кто не работает, да не ест; Мир дому сему!

Так как предметом современной когнитивной паремиологии [50; 94; 267; 271; 286] являются структурно-семантические особенности фразем в связи с их этнокультурной спецификой и культурной универсальности единиц косвенно-производной номинации и собственно вторичных текстов, эту проблему рассматриваем в контексте нашего исследования в тесной взаимосвязи с так называемой лингвокультурологической ценностью паремий, служащих средством трансляции культурно-исторического опыта этноязыкового сообщества. Речь идёт об установлении и понимании в процессе овладения языковыми средствами содержания понятия культурной значимости паремий,

а также о проведении лингвокультурологического анализа менталитета в ходе описания паремической семантики и прагматики.

В этом ракурсе изучение русского языка как иностранного студентами-греками на примере паремий предусматривает прежде всего анализ скрытых механизмов взаимосвязи, существующей между внутренней формой, значением, смыслом, мотивацией, коннотацией языковых единиц и их когнитивными корреляциями, объективирующими концептуализацию и категоризацию социокультурной действительности.

Рассмотрение структурно-семантических особенностей греческих паремий и их лингвокультурологической обусловленности на примере сопоставления с русской культурой позволяет рассмотреть проблему обучения русского языка как иностранного с позиции национально-культурного компонента паремий.

**2.3.1. Фонд паремий русского и греческого языков в контексте дидактических ценностей этнокультур.** Народная педагогика и сегодня питает творчество ученых, поэтов и писателей идеями и способами обучения и воспитания, олицетворяя преемственность, соединяя современность с древней педагогической культурой прошлого. Народное воспитание, педагогику в различных этносах изучает отрасль педагогической науки – этнопедагогика. Понятие «этнопедагогики» ввел Г. Волков: «Этнопедагогика – наука об эмирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности и нации» [72].

Народная педагогика, являющаяся предметом этнопедагогика, как и вся нравственно-духовная жизнь любого народа, является неотъемлемой частью той педагогической культуры, которая была выработана тысячелетним опытом самых разных этнических общностей; представляет собой совокупность

накопленных и проверенных практикой и передаваемых из поколения в поколение, преимущественной в устной форме, эмпирических знаний, идей, сведений, способов и средств обучения и воспитания, как продукт исторического и социального опыта народ [131, с. 39–40]. Ядро народной педагогики составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта духовных ценностей. Обычаи и традиции – важнейшие формы воспитательного воздействия на подрастающее поколение. Характерными особенностями традиций являются всеобщность, повторяемость, наглядность, которые облегчают процесс их усвоения.

Основными средствами народной педагогики являются: 1) родной язык (обучение и воспитание на родном языке), труд; 2) народные песни: колыбельные, игровые, трудовые, лирические, исторические и др.; 3) игры; 4) народные танцы; 5) устное народное творчество: былины / легенды, мифы / сказки, пословицы, поговорки, скороговорки, головоломки и загадки; 6) народные праздники; 7) этика и эстетика народного быта [72, с. 37–44].

Главным средством народной педагогики является народное творчество. Совокупность и взаимозависимость представлений, взглядов и суждений, убеждений и идей, навыков и приемов в области воспитания отражены в народном фольклоре, различных видах трудовой деятельности, ремеслах, традициях, обычаях и обрядах. Как средство словесного убеждения в народной педагогике использовались сказки, легенды, песни, а, главное, пословицы и поговорки. Сопоставление поговорки и пословицы давно вызывает трудности среди ученых-филологов. В. Даль в свое время отметил трудность резкого разграничения не только пословиц, но и поговорок от обычных оборотов речи, кои между тем в живом языке незаметно сливаются, как и самые пословицы переходят в поговорки [163, с. 65-66]. По его мнению, основные различия между пословицами и поговорками существуют на семантическом уровне [50, с. 36]. Ученый характеризует пословицу как короткую притчу, «суждение,

приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк с приложением к делу, понятный и принятый всеми». Поговорка отличается от пословицы тем, что не содержит в себе суждения, заключения, «это одна первая половина пословицы» [50, с. 24].

Пословица просто, доходчиво, конкретно в выразительной и лаконичной форме воспроизводит сложную диалектику многообразных бытовых и социальных отношений людей друг к другу и их отношений к действительности. Благодаря этому она легко запоминается, передается от одного к другому, переходит от поколения к поколению.

Ученый Г. Волков выделяет народные пословицы как одно из важных средств этнопедагогики и считает, что конечной целью их всегда было воспитание. Рассматривая пословицы как «педагогические миниатюры», он указывает, что «в содержании их следует различать два аспекта: с одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой, – оказывают педагогическое влияние» [72, с. 145–149]. В пословице – готовый вывод, но она не является завершением раздумий, скорее точкой опоры для дальнейших размышлений; пословица в конкретной ситуации является выводом, в другой – гипотезой, ставящей новые проблемы. Ценность пословиц выясняется расшифровкой их смысла, требующей проникновения в их глубину.

Педагогические идеи пословиц в греческой и русской лингвокультурах мы систематизировали на основе компаративного метода коррелятивно с концептуализацией и категоризацией понятий «уважение к семье и народу», «трудолюбие», «добронравные взаимоотношения друг с другом», «забота о членах семьи»: 1. Повествование о средствах воспитательного воздействия: ο μύλος νερό θέλει, ευχές δε θέλει – *нужны дела, а не слова; благими пожеланиями сыт не будешь*. 2. Советы родителям окружить детей повседневным вниманием: αν δεν φωνάζει το μωρό, δεν το ταΐζει (или δεν του δίνει να φάει) η μάνα του – *дитя не плачет – мать не понимает*. 3. Информацию о методах воздействия на подрастающее поколение: ο λόγος σου με χόρτασε και το ψωμί

σου φά' το – ласковое слово лучше сладкого пирога. 4. Характерологические оценки личности, которые следует понимать и как цели формирования личности: σύν 'Αθηνά καί χείρα κίνει – на бога надейся, а сам не плошай ; κάλλιο να σου βγει το μάτι παρά τ' όνομα – береги честь пуще глаза (своего). 5. Призыв к воспитанию, самовоспитания и перевоспитанию: ένα λεπτό υπομονής μπορεί να σημαίνει δέκα χρόνια ειρήνης – один момент терпения может означать десять лет мира.

Таким образом, отсутствие социальных институтов компенсировалось народными пословицами и поговорками, в которых с присущей им лаконичностью и экспрессией выражены острый ум, наблюдательность, проницательность и глубокая мудрость. В них заключен художественно-обобщенный, социально-исторический опыт многих поколений, их мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы.

Еще на первых стадиях общественного развития вырабатывались определённые правила человеческого общежития, морально-этические понятия и нормы общества, которые также оформлялись в виде пословичных суждений, выполняя роль неписанных законов и правил [Приложение Г 7]. В воспитании личности труд выступает не только как социальная необходимость существования, но и как средство воспитания, как определяющий фактор человеческой нравственности, поэтому вполне логично, что тема труда в половицах занимает центральное место. В половицах прославляется трудолюбие, резко осуждается лень и тунеядство. Народная память запечатлела в половицах уважительное отношение грекокиприотов к труду, который украшает, облагораживает человека, возвеличивает его. От того, как человек работает, зависит его благополучие: **Греческая культура:** το σκολί το γεράζου οι ξένες έννοιες – не работа старит, а забота / **Русская культура:** Кто работает, тот не бедствует, Не стыдно потеть за работой, если берешься с охотой, Труд и благополучие идут вместе.

Пословицы призывают людей быть мастерами своего дела, прославляют трудолюбие, ловкость, умелость, находчивость: **Греческая культура:** *Хорошего мастера видно в работе, Работу хлебороба видно на току, Швея работает усердно, если у нее есть иголка с ниткой* и *αν δεν κοπιάσουν γόνατα, καρδιά δε θεραπεύεται* / **Русская культура:** *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.*

В прицельных словесных формулах четко и однозначно сформулировано отношение греческого народа к лентяям, сурово осуждаются такие недостатки, как скупость, лень, хвастовство, лицемерие, воровство, пьянство: **Греческая культура:** *Кто утром спит, тот днем голодный сидит, Все грехи – от безделья, Тому, кто сел на чужую лошадь, в дороге придется слезть, Дает маслинку, а требует бурдюк масла, Если он даст тебе яйцо, то оно будет без желтка, Даже сумасшедший отступает, завидев пьяного* / **Русская культура:** *Труд кого угодно приведет в порядок, Живя без труда, можно лишиться рассудка, Будь, как отец, крепок, силен, трудолюбив, гож пахать, топор в руках держать и лошадью управлять, Будь, как мать, приветливой, скромной, ретивой на работу, мастерицей прясть, ткать и узоры вышивать.*

Таким образом, в греческой и русской народной педагогике важная роль в подготовке к жизни молодого поколения принадлежит труду. Для народа труд всегда был основой существования, и в народной педагогике трудовое воспитание (подготовка детей к труду и поддержание доброго отношения к труду у людей любого возраста) занимало ведущее место. Любить труд и людей труда – важнейшая заповедь народной системы воспитания. Такое требование детям внушалось с малолетства, внушалось и то, что труд – источник человеческого существования. Это мысль содержится во всех жанрах устного народного творчества.

Народная мудрость греков-киприотов рассматривает семью как источник счастья, как «шедевр природы»; приветствует семью, созданную на основе взаимной любви, уважения, непоколебимо стоит за дружный, трудолюбивый

семейный коллектив, провозглашая равноправие мужчины и женщины в семье, защищает права женщины. Главная задача семьи – воспитание детей, достойной смены старших поколений. Решающая роль принадлежит родителям. В народной педагогике материнство рассматривается как высшая социальная ценность, как естественная потребность в продолжении человеческого рода. Все народы заслуженно возвеличивают женщину-мать, создают культ матери. Как и у других народов, у греков-киприотов много пословиц на семейно-бытовую тематику. В них отразились любовь к родителям, к родному дому, семейные отношения, соседские дела, взгляд на брак и воспитание детей: *Греческая культура: Если не уважаешь родителей, то и тебя никто уважать не будет, Жену хорошего мужа видно по лицу, Когда встает солнце, первым видишь соседа / Русская культура: Для совы свой совенок красив, как куропатка, Сын да дочь – красные дети, Сын да дочь – домашние гости, Сын да дочь – день да ночь, Сын да дочь – ясно солнышко, светел месяц, Малы детушки – что часты звездочки: и светят и радуют в темну ноченьку.*

Греки-киприоты умеют быть верными друзьями, ценят искреннюю дружбу, взаимную помощь и поддержку, умеют любить искренне и самоотверженно. Про эти высокие человеческие чувства и качества также идет речь в поговорках: *В одиночестве человеку и рай – не рай, Водись с человеком, чтобы быть человеком, Друг нужнее, чем огонь и вода, Любишь меня? – Спроси у своего сердца.*

Обобщенное значение пословицы – единое паремическое значение, характеризующееся сниженной референцией денотатов слов-компонентов и отсутствием конкретных хронотипных соотношений с субъектом, объектом, временем и местом действия. Другими словами, значение паремий является планом языкового знака (текстемы или фраземы) и функционирует в качестве специфической формы выражения языкового сознания. Исходя из того, что одним из механизмов языкового сознания, которые реализуются в паремиях,

является концептуализация языкового значения, отображенного в категориальных структурах менталитета, мы структурировали пословицы, которые отображают связь когнитивного основания значения с прагматическим смыслом, в соответствии с ментальными характеристиками русского народа:

**Семья:** *Что мать в голову вобьет, того и отец не выбьет; Родительское слово мимо (на ветер) не молвится; С хорошего загона – хорошие снопы, из хорошей семьи – хорошие дети; Глупому сыну и родной отец ума не пришьет; Птичьего молока хоть в сказке найдешь, а другого отца-матери и в сказке не найдешь; Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить; Хоть по-старому, хоть по-новому, а все отец старше сына; Старшего слушай, молодого учи; Молодой работает, старый ум дает; Молодой на битву, а старый на думу; Детей побоями не учат, добрым словом учат; Жалуй своих, а там и чужих! Ребенок-первенец больше всех дорог.*

**Формирование личности:** *Без ума и красавец – рябой; Лучшие называй умным, чем красивым; Если жить умом, лечиться от болезней не придется.*

**Воспитание трудом:** *Труд кого угодно приведет в порядок; Живя без труда, можно лишиться рассудка; Будь, как отец, крепок, силен, трудолюбив, гож пахать, топор в руках держать и лошадью управлять.*

**Мудрость:** *Будь большим! Перед тем, как до обряда наречения прийти к тебе, поел масла – пусть язык твой будет мягким и нежным, как масло. Перед тем, как прийти к тебе, поел меда – пусть речи твои будут сладкими как мед; Не тот глуп, кто не учился, а тот, кто не хочет учиться.*

**Грамота:** *Кто грамоте горазд, тому не пропасть; Написано пером, не вырубить и топором; Не красна книга письмом, красна умом.*

**Ученье – наука:** *Кто хочет много знать, тому надо мало спать; Ученье – свет, а неученье – тьма; Чему учился, тому и пригодился; Знай больше, а говори меньше!*

Дихотомии отображены в вербальных презентациях, в которых культурно обусловленное содержание выражает этнокультурный стереотип:

**Родина – чужбина:** *Родимая сторона – мать, чужая – мачеха; Где сосна выросла, там она и красна; И кости по родине плачут.*

Следует обратить внимание на поговорки, которые отображают:

- 1) религиозное восприятие мира (православие) (*Святая Русь – Родина; Велика святорусская земля, а везде солнышко; Дети – благодать Божья*);
- 2) ментальные характеристики представителя русской культуры: *Русский человек хлеб-соль водит; На Руси не все караси – есть и ерши; Русский человек без родни и Родины не живет.*

**Честь – почет:** *Честь чести на слово верит; Честь честью, а дело делом; Честь по заслугам; Сегодня в чести, а завтра – свиней пасти.*

**Добро – милость – зло:** *На свете не без добрых людей; Злой не верит, что есть добрые люди; Доброму добрая память.*

**Здоровье – хворь:** *Здоровье всего дороже; Здоровье дороже богатства; Здоровью цены нет; Здоровья не купишь.*

**Ум – глупость:** *И сила уму уступает; Неправдой свет пройдешь, да назад не воротишься; Трудовая копейка до веку живет.*

**Правда – кривда:** *Неправедное богатство прахом пойдет; Правда светлее солнца; Правда чище ясного солнца; Всякая неправда грех.*

**Строгость – кротость:** *Не все должно, что можно; Смирный в артели – клад; Будешь сладок – живьем проглотишь; будешь горек – проклянут.*

**Добро – милость – зло:** *На свете не без добрых людей; Злой не верит, что есть добрые люди; Доброму добрая память.*

**Работа – праздность:** *Без дела жить – только небо коптить; Что потрудимся, то и поедим; Горька работа, да хлеб сладок.*

Рассмотрение поговорок на уровне родо-видовых соотношений, демонстрации множества разнонаправленных рекомендаций, которые отображают систему представлений русского народа о закономерностях бытия

и законах человеческого сообщества, нравственных и жизненных ценностях, привычках и характере человека, другими словами, рекомендации по обустройству общества и межличностных отношений:

**Дом – двор – хозяйство:** *Держись друга старого, а дома нового; На своей улочке и курочка храбра; Хозяин в дому, что медведь в бору; хозяйюшка, что оладушек в меду.*

**Род – племя:** *Какого роду, племени?; От яблоньки яблочко, а от ели шишка; По матери дочка; Отцовский сын; Батюшкин сынок.*

Исследования показывают, что источниками появления пословиц, в том числе и греческих, являются фольклор, мифология, Библия, художественная литература и так называемые крылатые слова. Пословичный багаж греков-киприотов – это общегреческие народные афоризмы и пословицы, интернациональные по характеру. Интернационализмы составляют значительный процент пословиц каждого языка. Среди пословичных интернационализмов особое место занимают пословицы библейского происхождения [163, с. 64–69].

Обращаясь к пословицам, связанным с библейскими притчами, следует учитывать, что они закрепились во многих языках под влиянием Библии, хотя не во всех случаях она является первоисточником. Всем славянским языкам и греческому известна например пословичная параллель к ветхозаветному изречению из Притчей: *Много замыслов в сердце человека, но состоится только определенное Господом* (Притча 19.21) / русская интерпретация *Человек предполагает, а Бог располагает*; греч. Ο άνθρωπος προτείνει και ο Θεός διαθέτει.

Некоторые афоризмы из Ветхого Завета, которые в Новом Завете не употребляются, получили особенно широкое распространение в славянских языках и греческом: рус. *Не рой другому яму – сам в неё попадешь* – греч. Όποιος σκάβει το λάκκο τον άλλου μπαίνει ο ίδιος μέσα.

Пословица *Око за око* функционирует во многих языках как прямая цитата из Библии. В Новом Завете это ветхозаветное изречение цитирует Иисус Христос в нагорной проповеди (Мф 5.38) для того, чтобы противопоставить его одной из ярчайших христианских заповедей, также ставшей пословицей: «38. *Вы слышали, что сказано: око за око, и зуб за зуб*».

Среди притч, также многократно повторяющихся в Библии, – сюжет о сеятеле и результате его труда (см. Притчи 22,8; Мф 13; Мк 4,1-18; Иоанн 4,36). К пословице *Что посеешь, то и пожнешь* греч. ὅ,τι σπείρεις θα θερίσεις наиболее близки следующие цитаты: *Насаждающий же и поливающий суть одно; но каждый получит свою награду по своему труда* (1-е Коринф 9.6.); *Кто сеет скупо, то скупо и пожнет; а кто сеет щедро, тот щедро и пожнет*. Почти полностью совпадает с современной пословицей цитата из Послания к Галатам *Что посеет человек, то и пожнет* (Гал 6,7) [163, с. 72–73].

Этнокультурное сознание является имманентной характеристикой паремической картины мира (выявленная способность паремий свидетельствует об установках и стереотипах этноязыкового сознания; репрезентативный потенциал народных афоризмов в реализации речеизмыслительного стереотипа в ходе коммуникации; синкретизм самого понятия сознания, способствующий последовательному разграничению речевых образованиях, языковых фактов, семантических, лингвокогнитивных категорий и собственно когнитивных единиц). Например, русскую пословицу *Что Бог ни даст: либо выручит, либо выучит* с позиции лингвокультурологии можно интерпретировать таким образом (формулировка афористического значения (*испытание судьбы полезно человеку при любом исходе*); прагматические установки (*терпи, извлекай уроки из ситуации*); когнитивные функции (стереотипизация заключения)).

Проблема когнитивной общности в выражении прагматических смыслов паремий, относящихся к различным языкам, но имеющих общую тематическую направленность, заключается именно в универсальности принципов

построения различными языками пропозитивных моделей высказываний, в то время как национальная специфика народных афоризмов обеспечивается особенностями грамматики.

Лексическая работа студентов-греков с паремическим фондом греческой и русской лингвокультурой предусматривает такие аспекты: 1) выявление дискурсивного потенциала паремий как прецедентных единиц русской и греческой лингвокультуры; 2) когнитивно-прагматическое моделирование паремической семантики; 3) рассмотрение специфики паремической репрезентации элементов языкового сознания; 4) решение проблемы выделения национально-культурного компонента паремического значения; 5) выявление ценностных акцентов паремической семантики; 6) паремиографическая репрезентация ценностно-смыслового спектра греческих и русских паремий [Приложение Г 8].

### **Выводы по 2 разделу**

Специфика и разнообразие языковой карты современной Греции, в которой существуют / или существовали до недавнего времени диалекты существенно влияет на обеспечение эффективной коммуникации во время изучения русского языка как иностранного в высшей школе. Это требует разрабатывания и применения системы упражнений, которые бы учитывали современную, достаточно сложно структурированную языковую карту, были направлены на сопоставление русской и греческой лингвокультур.

В исследовании обращено внимание на соблюдение норм правильного произношения. В первую очередь идет речь о культуре речи и ее реализации на уровне коммуникативно-стилистических характеристик – правильности, точности и выразительности. Позитивная идентификация может возникать при совпадении значения, когда имеет место элемент со значением его физического аналога, имеющегося в опыте (то есть в родном языке).

Отрабатывая речевые умения, необходимо стремиться, чтобы учебный материал на уровне конкретных значений не идентифицировался с соответствующим материалом родного языка. Успешность преодоления ошибочной идентификации элементов фонетико-орфоэпического уровня иностранного и родного языков зависит от количества соотношений между ними.

На уровне формирования фонетико-орфоэпических умений студентов-греков методически целесообразными являются упражнения, направленные на формирование правильного говорения, а также выразительного чтения русских текстов с учетом специфики системы гласных и согласных в русском и греческом языках. Обучение русскому языку студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода предусматривает овладение фонетико-орфоэпическими нормами, что способствует на последующих этапах формированию культуры речи и языковой личности в процессе анализа особенностей функционирования фоностилистических средств в русском и греческом языках с последующим их использованием в полилоговом общении.

Систематизация заимствований в современном греческом языке предусматривает применение диахронического и экстралингвистического принципов работы со словарным запасом русского языка, что предполагает также этимологический анализ англо-американских, итальянских, французских и турецких заимствований.

Процесс обучения русскому языку как иностранному с позиции диалога культур определяет типологический принцип как один из основных лингводидактических принципов, поскольку в ходе такого обучения реализуется переход от «нейтрального» лингвострановедения к сравнительному, где явления языка и культуры, которые изучаются, раскрываются по сравнению с аналогичными явлениями родных для студентов-греков языка и культуры: изучение пласта интернационализмов; наблюдение над структурно-семантическими особенностями топонима как

объекта позволяет проводить межъязыковые паралели на уровне лингвокультур: *грамматические, морфологические, деривационные, катойконимические, адъектонимические*. Система работы с семантическими и словообразовательными кальками из греческого языка предусматривает образование по предложенным структурно-семантическим схемам лексем, введение их в контекст, а также сопоставление ономастикона русской и греческой лингвокультур.

Солидный фонд составляют паремии (адгерентные и индегерентные библейские словоосочетания и фраземы), которые позволяют определить общий фразеологический фонд русского и греческого языков. Работа студентов-греков с соответствующим лингвистическим материалом русского языка предусматривает в соответствии с диахроничным принципом изучение этимологической статьи (при этом приведена историография на примере греческих источников).

Лексическая работа студентов-греков с паремическим фондом греческой и русской лингвокультурой предусматривает выявление дискурсивного потенциала паремий как прецедентных единиц русской и греческой лингвокультуры. Паремиологическое пространство русского языка определяется как структурированная в соответствии с ведущими речевыми функциями совокупность фразем, отображающих этнознание; национально-культурный компонент паремического значения позволяет выявлять смыслы, детерминированные взаимодействием национального и культурного компонентов семантической структуры образной языковой единицы.

**РАЗДЕЛ III**  
**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА**  
**ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**  
**СТУДЕНТОВ-ГРЕКОВ НА ОСНОВЕ**  
**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Экспериментальное исследование эффективности методической системы обучения студентов-греков русскому языку как иностранному конституируется на обоснованных выше положениях цели, структуры и функций лингвокультурологического образования, а также на современные реальные запросы практики лингвокультурологического образования студентов-иностранцев в условиях поликультурной диалогизации.

Методическая система лингвокультурологического образования в высшем учебном заведении интерпретируется в исследовании как взаимосвязь ее учебно-воспитательной цели, дидактических задач деятельности преподавателя, содержания обучения и воспитания, основных процессов социально-познавательной деятельности студентов, эффективных методов и средств, организационных форм учебно-воспитательного процесса, современных технологий обучения, необходимых для формирования лингвокультурологической компетентности будущих филологов.

В реальном учебном процессе каждый из компонентов лингвокультурологического образования студентов-греков пребывает в тесных взаимосвязях и взаимовлияниях. Необходимость полноценного диагностирования ведущей цели и конкретных задач исследования в процессе экспериментального воспроизведения изучаемого процесса требует определения уровней владения студентами-греками русским языком как иностранным.

### **3.1. Критериально-уровневое определение владения русским языком как иностранным с учетом межкультурных дескрипторов**

Теоретический анализ динамики толкования исследователями понятия образованность свидетельствует традиционно в соответствии с содержанием образования, предметными знаниями, умениями и навыками [37] к выделению предметного (познания объективного мира и приобретения навыков его преобразования) и личностного (самопознание, формирование мотиваций, потребностей, интересов) аспектов образованности личности.

В концепции И. Лернера [253; 279] результатом образования выступает освоение в оптимальном соотношении видов деятельности, функций и системы ценностей личности.

Исследователь С. Гессен [88] понимает под образованностью также понятие культуры, подчеркивая его ориентацию на духовные структуры личности, базой формирования которых выступают полученные ею лингвокультурологические знания умения и навыки. Дидакты [88; 103] рассматривают образованность как качество личности, характеризующее ее способность решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности на основе усвоенного социокультурного опыта.

В контексте исследования лингвокультурологическая образованность студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному предусматривает сформированность знаний и лексического запаса, умений конструировать выражения, интерпретировать оригинальные тексты.

Процесс овладения иноязычной речью происходит поступательно и пошагово снизу вверх, при этом каждая следующая ступень является надстройкой над предыдущей. Уровень владения при этом является тем результатом, который достиг обучаемый на этот момент, и одновременно – тем

основанием, на котором развивается процесс дальнейшего овладения иностранным языком.

Понятие «уровень» соотносимо отчасти с понятием «этап обучения». Однако следует сказать, что этап обучения определяется следующими словами: «относительно завершённый цикл учебного процесса, который характеризуется содержанием, спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания данного типа обучения» [3, с. 78].

В понятие «этап» вкладывается обозначение «период обучения», в понятие «уровень» заложен «результат», «достижение» по завершению обучения. Другими словами, существует обратная зависимость между уровнем владения иностранным языком и этапом обучения: уровень владения иностранным языком первичен по отношению к этапу формирования коммуникативной компетенции учащегося в границах этого уровня, то есть продолжительность этапа обучения задаётся параметрами определенного уровня владения языком, формирование которого планируется.

Достижение того или иного уровня может определяться тем, в какой степени легкости и свободы обучаемый может вести общение. Следовательно, уровень владения свидетельствует о достигнутом данным лицом результате овладения иноязычной речью, уровень определяется возможностью лица участвовать в общении и решать в процессе общения коммуникативные задачи.

Таким образом, уровень владения иностранным языком – это «определенная степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений» [328, с. 57].

Современное обучение иностранным языкам и их изучение характеризуются уровневым подходом как к процессу формирования необходимых навыков и умений, так и к содержанию и формам контроля. Данный подход является закономерным этапом развития методики. Уровневый подход к овладению иноязычным общением – это создание стратификационной модели овладения языком, то есть выделение уровней и выстраивание их по нарастанию в уровневую систему [328, с. 64].

Для *унификации и стандартизации* подходов в системе образования Советом Европы были разработаны и приняты *Общеввропейские компетенции образования*. Эти рекомендации отражают подходы межкультурного образования и являются универсальной основой для создания учебных материалов, пособий, учебных планов, уникальных образовательных программ, методических разработок, экзаменационных материалов. Благодаря этим стандартам каждый учащийся может определить свой уровень владения языком, сравнив свои достижения с эталонными.

Таким образом, можно проследить рост уровня языковых компетенций (лингвистической, коммуникативной, социокультурной), знаний, умений и навыков на протяжении периода обучения, а также всей жизни.

Принятие общеввропейских стандартов в области изучения иностранных языков, в частности русского языка, позволяет использовать общую терминологию, оперировать похожими данными. «Администраторам, разработчикам курсов, учителям, специалистам в области профессиональной подготовки учителей, экзаменационным комиссиям и др. общеввропейские концепции предоставляют возможность осмыслить свою работу и скоординировать свои усилия, направленные на удовлетворение реальных потребностей учащихся» (Общеввропейские компетенции) [119; 127; 154; 222; 249; 254; 341; 349].

«Общеввропейские компетенции» определяют в доступной и понятной форме, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в

целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Достигаемая унификация единства целей и средств обучения, а также содержания контроля результатов обучения в конечном итоге ведет за собой значительную экономию материальных, людских и других ресурсов, затрачиваемых на обучение иностранному языку.

О термине компетенция и о двух противоположных его пониманиях согласно убеждениям Н.Хомского и Д.Хаймса [314] следует сказать, что в школе Н. Хомского «компетенция» понимается как знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения. В противовес лингвистической компетенции Н. Хомского появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в результате общения [328, с. 57].

В процессе разработки «уровней» отбор методических единиц в рамках содержания обучения русскому языку как иностранного студентов-греков производился на основе коммуникативного, компетентностного и лингвокультурологического подходов.

Шкала уровней разработана в соответствии с принципами, которые являются нормативными требованиями к организации и осуществлению образовательного процесса, формирования содержания образования.

Следует учесть, что принципы формирования содержания образования на уровне учебного материала конкретизируют принципы формирования содержания на высших уровнях и воссоздают, как могут реализоваться на практике общие и конкретные закономерности учебы.

Уровни владения русским языком как иностранным разработаны в соответствии с такими принципами:

1) принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития (обеспечивает отражение опыта творческой деятельности человечества и опыта личностного отношения к системе выработанных национальными культурами ценностей);

2) принцип единства содержательной и процессуальной сторон учебы, который, в частности, означает тесное единство предметного содержания, а также способов усвоения этого содержания студентами: непрерывности, открытости системы образования;

3) принцип структурного единства содержания образования (единство учебы и воспитания, многоуровневость и вариативность образования);

4) принцип рефлексии знания, который непосредственно связан с интериоризацией ценностей посредством языка; овладением методом науки в процессе учебы (способность мыслить критически, диалогично).

Шкала уровней владения иностранным языком:

1) является эффективной для изучения всех иностранных языков;

2) нацелена на практическое овладение языком;

3) отражает интересы различных профессиональных и возрастных групп.

Для нас важно на основании общеевропейских компетенций выделить **основные уровни владения иностранным языком и культурой**.

Поскольку полноценное усвоение изучаемого языка не только неразрывно связано с погружением в мир духовных ценностей народа-носителя языка, но и с формированием способности иностранных студентов к адекватному восприятию явлений, специфичных для каждой из соприкасающихся национальных культур, одним из основополагающих для нас был *принцип педагогического сопряжения контактирующих культур*.

Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает создание дидактико-методических условий для

сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании интегративных коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование субъектов обучения как субъектов диалога культур [15; 31; 52; 54; 63; 139; 169; 210; 222; 236; 253; 266; 269; 288; 336; 346; 348].

Определение своего рода промежуточных этапов позволяет более четко сформулировать цели и задачи каждого из них, а также определить знания, умения и навыки, которыми студент должен обладать на конкретном уровне, способствует также лучшей ориентации в степени полноты и качества межкультурного языкового образования.

Описанные ниже дескрипторы разработаны с учетом возраста и индивидуального жизненного опыта, навыков общественной жизни, уровня образования и личностных качеств, соотносительных с ментальными особенностями грекокиприотов (экстравертность, разговорчивость, оптимизм, уверенность).

Выделены и охарактеризированы 3 крупных уровня владения иностранным языком в тесной взаимосвязи с культурой:

- (элементарный (минимальный));
- пороговый (медиальный);
- свободного владения (высокий).

Уровни представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классический трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний, продвинутые уровни. Уровни выстроены по принципу последовательного разветвления в соответствии с разделением системы уровней на три крупных уровня – А, В, С (табл. 3.1).

Таблица 3.1.

### УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ (РУССКИМ) ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ

		Дескрипторы владения языком	Дескрипторы межкультурных навыков и умений
Элементарный уровень	<b>1</b>	<p>Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач.</p> <p>Могу представиться / представить других, задавать, отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе.</p> <p>Могу участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.</p>	<p>Я открыт для диалога с представителями других народов и готов узнать что-то новое о них; я знаю, что мир разнообразен и это разнообразие вызывает мой интерес.</p> <p>При этом, я достаточно хорошо знаю историю собственного народа, его традиции, обряды, нормы этикета и поведения в обществе.</p>
	<b>2</b>	<p>Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни.</p> <p>Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать повседневную жизнь.</p>	<p>Я умею воспринимать иноязычную культуру, вступать в контакт с представителями других народов.</p> <p>Я могу сопоставлять явления родной и изучаемой культуры, находить сходства и различия в нормах этикета, повседневной жизни, быте и пытаться объяснить их.</p>

Пороговый уровень	<b>1</b>	<p>Понимаю основные идеи четких сообщений на литературном языке (темы работы, учебы, досуга и т.п.).</p> <p>Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка.</p> <p>Могу составить связное сообщение, описать впечатления, выразить собственное мнение.</p>	<p>Я умею выступать в роли посредника между представителями разных культур, могу использовать различные стратегии для установления контакта.</p> <p>Знаю историко-географические, политические, экономические факты из жизни народа-носителя изучаемого языка. Понимаю процессы, происходящие в обществе.</p>
	<b>2</b>	<p>Понимаю сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме, абстрактные тексты.</p> <p>Говорю достаточно быстро и спонтанно, общаюсь с носителями языка без затруднений.</p> <p>Умею делать четкие, подробные сообщения, сравнивать и обобщать информацию, излагать свой взгляд на проблему.</p>	<p>Я умею устранять недопонимание и конфликтные ситуации, связанные с межкультурными различиями.</p> <p>Я знаю художественную литературу изучаемого народа и понимаю ее роль в культуре.</p> <p>Я понимаю роль изучаемого языка как в мире, так и для его носителей, его историю и генеалогию.</p>

Свободное владение	1	<p>Понимаю развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Гибко и эффективно использую язык для общения в профессиональной деятельности.</p> <p>Могу создать точное, информативное сообщение на сложные темы. Владею моделями организации текста, средствами логической связи.</p>	<p>Я умею общаться в различных коммуникативных ситуациях с разными собеседниками-иностранцами.</p> <p>Формирую собственное мнение о явлениях других культур на основе принципов толерантности.</p> <p>Эстетически воспринимаю образы, создаваемые в литературных произведениях, воспринимаю средства художественной выразительности.</p>
	2	<p>Свободно понимаю устную и письменную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении. Говорю спонтанно, с высоким темпом, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.</p> <p>Могу составить связный текст, опираясь на несколько письменных или устных источников.</p>	<p>Я умею преодолевать сложившиеся стереотипы, объективно воспринимать культурное многообразие как достоинство.</p> <p>Я понимаю языковую игру, юмор, прецедентный текст; умею находить скрытый смысл высказываний.</p> <p>Сопоставление культур дает мне возможность по-новому посмотреть на свою собственную культуру, переосмыслить ее ценности.</p>

Разработанные дескрипторы (критерии) позволяют с мотивационно-ценностной позиции говорить про осознание значимости обучения русского языка как иностранного сквозь призму культуры; ценностное отношение субъекта к коммуникативным действиям, которые направлены на обеспечение потребностей в процессе межкультурного общения.

Показателями когнитивного (лингвистического) критерия являются знания языкового материала (фонетико-орфоэпический, лексико-фразеологический, морфологический, синтаксический уровни).

Коммуникативный дескриптор позволяет определять уровень сформированности навыков:

- построения монологов и диалогов на заданную тематику;
- употребления лексических единиц с национально-культурным компонентом в соответствии с ситуацией общения;
- интерпретации социокультурных ситуаций в диалогической речи.

Аксиологический критерий позволяет констатировать о степени сформированности знаний культурно-маркированных единиц, информационной базы про исторические и географические данные, законы, ценности, традиции, творчество / жизнь известных деятелей культуры в русском и родном (греческом) языках.

Формирование ценностного отношения к лингвокультурологическим знаниям составляет цель аксиологического компонента лингвокультурологического образования студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному. Он предполагает усвоение студентом русского языка как иностранного на основе историко-культурного и лингвокультурологического опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, который предопределяет характер внутреннего принятия будущим специалистом общечеловеческих культурных ценностей и становление эмоционально-ценностного компонента его профессиональной культуры вообще, языковой – в частности.

Праксеологический критерий информирует про личностное восприятие культуры (русской) изучаемого языка; восприятие культуры как составляющей всемирной; сформированность вторичной языковой картины, что позволяет структурировать языковой материал с учетом особенностей русской и греческой линвокультур.

Основные уровни владения иностранным языком и культурой предлагают преподавателю четкие рекомендации по определению содержания обучения, ставя во главу угла современный подход к поликультурному и полилингвальному образованию. Четкое разграничение уровней владения иностранным языком и описание межкультурных навыков поможет преподавателю, равно как и самому студенту, определить качество своих знаний, понять, в чем он силен, что ему не под силу. Полученная схема параметров оценки знаний дает четкое представление о компетенциях студента, которые развиваются в процессе использования языка и знакомства с культурой и позволяют ему вступать в общение, преодолевая языковые и культурные барьеры, выполнять коммуникативные задачи и действия в различных ситуациях диалога культур.

Выбор изучаемого языка играет важную роль в формировании субъективного отношения к культуре народа, который говорит на данном иностранном языке. Необходим учет личностной мотивации и заинтересованности особы, ее желания изучать тот или иной язык. Уже на элементарном уровне изучение иностранных языков по принуждению способствует развитию интолерантного отношения к соответствующим культурам, развивает в человеке чувство неудовлетворенности, возможно даже агрессии, что значительно замедляет учебный процесс и усложняет достижение поставленных изначально целей. При свободном выборе изучаемого языка учащийся реализует свои личные намерения, у него есть те или иные мотивы и желания, которые он может реализовать на соответствующем этапе обучения.

Выделение основных уровней владения иностранным языком и культурой дает возможность осмысленно подходить к процессу обучения в рамках межкультурной лингводидактики. Ориентация на описанные выше критерии оценки степени сформированности умений и навыков помогает скоординировать работу преподавателя, способствует эффективной разработке программ, других учебно-методических материалов.

Сегодня методика обучения русскому языку как иностранному опирается не только на современные лингвистические концепции. Она связывает эффективность обучения иностранному языку с обучением диалогу культур, что должно основываться на учете этнокультурной принадлежности учащихся-собеседников иностранных студентов. Поэтому в отечественной методике большое внимание уделяется межкультурной лингводидактике. Межкультурная лингводидактика оперирует некоторыми терминами и понятиями лингводидактики и частично опирается на ее достижения. Потребности методики преподавания русского языка как иностранного в решении лингвометодических проблем межкультурной коммуникации привели к поиску повышения эффективности преподавания русского языка в иностранной аудитории, с помощью усиления мотивационного фактора в процессе усвоения языка.

Одной из важнейших тенденций современного обучения языкам является признание необходимости учета потребностей и этнических особенностей учащегося. Развитие идеи о принципиальной важности восприятия учащегося как субъекта учения, а не объекта научения легло в основу этнически-ориентированного подхода, который решает проблему доминирующей роли учащегося в процессе усвоения языка на основе повышения внимания к этнической специфике, относительной самостоятельности учения. Для того, чтобы приобщение к языку и культуре изучаемого языка не стало для учащегося стрессовой ситуацией и не вызывало культурного шока, необходимо подготовить его к диалогу культур, с учетом того, что изучение иностранного

языка ориентировано на коммуникативность. М. Сафина формулирует основную цель обучения иностранным языкам как «формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен для жизни, для общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур» [268].

Лингводидактическая резульативная мотивация имеет свои специфические особенности. Р. Гарднер и В. Ламберт (Gardner&Lambert, 1972) [32; 119] ввели понятия интегративной и инструментальной направленности мотивации для характеристики процессов изучения иностранного языка для достижения некоторой дистанцированной цели.

Инструментальная направленность рассматривается как потребность в использовании иностранных языков для конкретных практических целей: работа, путешествие, получение дальнейшего образования, а интегративная – как стремление к наиболее полной интеграции, к приобщению к культуре и ценностям носителей языка, к вхождению в престижную иноязычную общность.

К этому перечню, с нашей точки зрения, можно добавить учет национальных методических традиций и этнопсихологических особенностей обучаемых. Отсюда возрастает роль сознательно-сопоставительного метода, в рамках которого выделяется группа более частных методов и приемов, таких, например, как составление этнокультуроведческих пропорций, прием учебной аналогии при анализе языковых образцов, вывод правил и закономерностей.

В организации опытно-экспериментального обучения большое значение приобретает принцип учета родного языка учащихся. Характеристика сходства и различия национальных картин мира, отражающихся в разных языках, в частности, мифологической, зрительной и слуховой картин мира, дает возможность продемонстрировать особенности познавательных, творческих усилий представителей разных лингвокультурных общностей при освоении

ими окружающего мира. Этнопсихологические факторы также оказывают влияние на лексический состав родного и изучаемого языка.

Таким образом, современное обучение иностранным языкам и их изучение характеризуются уровневый подходом как к процессу формирования необходимых навыков и умений, так и к содержанию и формам контроля. Уровневый подход определяет стратификационную модель овладения языком, то есть выделение уровней и выстраивание их по нарастанию в уровневую систему.

Уровни владения русским языком как иностранным разработаны в соответствии дидактическими принципами (соответствия содержания образования потребностям общественного развития; единства содержательной и процессуальной сторон учебы; структурного единства содержания образования; рефлексии знания, который непосредственно связан с интериоризацией ценностей посредством языка; овладением методом науки в процессе учебы (способность мыслить критически, диалогично).

Разработка дескрипторов владения языком и межкультурных умений и навыков конституируется на принципе педагогического сопряжения контактирующих культур.

Выделение уровней базировалось на представленной выше классификации межкультурных дескрипторов владения языком в тесной взаимосвязи с дескрипторами межкультурных навыков и умений, а также на положении теории обучения И. Лернера [279] о трех уровнях усвоения знания:

- *(элементарном (понятийном))* – способность воспроизвести полученные знания;
- *пороговом (медиальном)* – применить знания по образцу;
- *высоком (уровень свободного владения)* – применить их в нетипичной ситуации.

### **3.2. Исходные уровни сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков**

Для определения уровня сформированности у студентов-греков лингвокультурологической компетентности, которая предусматривает выделение количественных и качественных показателей результатов когнитивного (лингвистического), аксиологического, коммуникативного и праксеологического компонентов, необходимо было провести констатирующий эксперимент (предусматривал отбор групп и подготовительную работу, проведение которой предполагало применение теоретических и эмпирических методов исследования).

Для участия в констатирующем эксперименте были отобраны группы, которые имеют приблизительно одинаковый уровень успешности, в которых студенты-греки изучали русский язык на протяжении двух лет (КГ – 159 респондентов; ЭГ – 157 респондентов). Задания этого этапа заключались в определении исходного уровня сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков соответствии с показателями (1) когнитивный (лингвистический) компонент – проверочный диктант и ряд лексико-грамматических заданий; 2) аксиологический компонент – задания, направленные на сопоставление лингвокультурем в русском и греческом языках; 3) коммуникативный компонент – выполнение репродуктивных некоммунитивных упражнений, работа с микротекстами и диалогами, которые предполагают насыщенность лингвокультурологической информацией; 4) праксеологический компонент – выполнение лингвокультурологических проектов, разработка которых предусматривает применение типологического принципа при анализе и систематизации языкового материала).

Обоснование интегральной сущности лингвокультурологического мировоззрения личности и его функционирования как системы связей между

человеком и языком и культурой позволило на этапе констатирующего эксперимента проведение исследования категориальных структур мировоззрения студентов-греков, которые образуют коррелятивную личностную картину мира, качественно характеризуют содержание идентификации в условиях поликультурной диалогизации.

Цель констатирующего эксперимента также заключалась в определении направлений методической работы, направленной на формирование лингвокультурологических знаний и умений студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному в соответствии с категориальной структурой их личностного мировоззрения, коррелирующего с языковой картиной мира. Для определения сформированности языковой картины студентов-греков в процессе обучения русскому языку была применена методика С. Тарасова [284], разработанная на основе анализа вербальных значений слов-символов в тексте, который дает представление о сущности этих слов в качестве стимульного материала. Студентам-грекам было предложено проанализировать паремии русского и греческого языков, выделить в них ценностно-смысловые категории: 1) ο μύλος νερό θέλει, ευχές δε θέλει – *нужны дела, а не слова; благими пожеланиями сыт не будешь*; 2) αν δεν φωνάζει το μωρό, δεν το ταΐζει (или δεν του δίνει να φάει) η μάνα του – *дитя не плачет – мать не разумеет*; 3) ο λόγος σου με χόρτασε και το ψωμί σου φά' το – *ласковое слово лучше сладкого пирога*.

Также было предложено раскрыть символику концептов «земля», «вода», «небо», «огонь», «истина», «бог», «народ» в русской и греческой лингвокультурах на примере пословицы или отрывка из художественного произведения, фольклора.

Предоставленная студентами информация была подвергнута контент-анализу, который предусматривал выявление основных смысловых единиц как смыслов, представленных определенными квантами текста. Смысловыми единицами в нашем исследовании выступили понятия, выраженные в словах, а

также темы, выраженные смысловыми частями текста, абзацами, которые рассматривались как индикаторы категорий лингвокультурологического мировоззрения студентов в исследуемых текстах. Смысловые единицы исследования выделялись в зависимости от задач исследования и его методологического фундамента (в сопоставлении с текстами русской лингвокультуры) [Приложение Д 1].

Объектом анализа стало содержание созданных студентами текстов с культурно обозначенными дескрипторами, которые мы получили в ходе исследования. Предметом анализа была языковая картина мира, которая выстраивалась при помощи категориальных структур лингвокультурологического мировоззрения студентов.

На этапе констатирующего эксперимента также было предложено студентам-грекам предоставить информацию об их интересах в области русской и греческой культур (*религия; художественный императив (примеры произведений изобразительного и литературного искусства)*) [Приложение Д 2].

Процедура квантификации представляла собой определение частоты упоминания выделенной смысловой единицы по отношению к другим категориям по формуле оценки «удельного веса» смысловой категории в общем объеме текста в процентах, которая указывает на уровень интенсивности представления в текстах определенной категории:

$$П = \frac{K_o + K_d}{\sum(2K_o + K_d)} \times 100\% \quad (3.1)$$

де  $П$  – удельный вес рассматриваемой смысловой категории;

$K_o$  – количество случаев, когда смысловая единица оказалась основной;

$K_d$  – количество случаев, где одна и та же смысловая единица оказалась второстепенной;

$\Sigma$  – совокупность текстов, подданных анализу.

Надежность информации, полученной методом контент-анализа, обеспечена в предлагаемом исследовании: обоснованием полноты количества выделенных смысловых единиц («поле» смысловых единиц всего массива обозначается в результате изучения 19 случайно отобранных текстов, в которых выделено 7 единиц контент-анализа).

Процедура квантификации актуализировала такие смысловые категории [52; 151; 196; 245; 250; 266; 288; 326; 336], с помощью которых чаще всего студенты воспринимают окружающий мир сквозь призму лингвокультуры: 1) *прагматизм*, который означает ориентацию на межкультурную коммуникацию в качестве достижения эффекта дискурса; владение иностранным языком для решения прежде всего профессиональных вопросов; 2) *эстетизм*, который предполагает оценку мира с точки зрения его совершенства, гармонии и красоты, а также характеризуется восприниманием мира сквозь призму языковой картины; понимание культуры речи как внутреннего императива; понимание эстетики слова; 3) *образность*, которая позволяет интерпретировать символы и знаки, раскрывающие метафоризацию на языковом уровне; способствует пониманию структурно-семантических характеристик концептов, формированию умения декодировать символику языковых единиц; 4) *целостность*, которая выражается через ощущение взаимосвязанности и взаимовлияния всего существующего в мире на уровне культуры; понимание тесной взаимосвязи языка и культуры на уровне лингвокультурологического мировоззрения; понимание автохтонности каждой культуры; сопричастности культур на уровне концептов; 5) *субъектность*, которая проявляет себя в связи с авторским началом (герменевтической точки зрения) в текстах, ощущением культурно детерминированной языковой картины мира.

Результаты исследования представлены на *рис.3.1.*



**Рис. 3.1.** Категориальная структура лингвокультурологического мировоззрения студентов-греков (языковая картина мира): прагматизм; эстетизм; образность; целостность; субъектность

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты свидетельствуют о значительном разрыве между объективно существующими взаимосвязями категорий в структуре языковой картины мира и реально обозначенными категориальными смыслами в лингвокультурологическом сознании (языковой картине мира) студентов-греков. Отсутствие или слабое выражение той или иной сложившейся категориальной структуры в сознании более трети опрошенных свидетельствует о том, что овладение определенной совокупностью профессиональных (лингвистических) знаний, автоматически не обеспечивает формирование целостного и гармоничного лингвокультурологического мировоззрения языковой личности. В данной группе знание языка не получило статус ценностно значимого для языковой личности и социально-культурного смысла.

Обучение русскому языку как иностранному традиционно конституируется на основе перечисления достижений мирового культурного опыта (в нашем случае – русской и греческой традиций), оставляя в стороне значительный морально-воспитательный потенциал социокультурного опыта человечества, а также интегральную сущность самого лингвокультурологического способа мышления.

Констатирующий эксперимент позволил также выявить содержательный характер категориальной структуры языковой картины мира студентов-греков, который влияет на определение основных направлений лингвокультурологического образования: 1) категория «Прагматизм» (17,5%) отражает определенный рационализм, ориентацию на внешние слои культурного бытия; отображает запросы языковой практики студентов-иностранцев, реализуемой в условиях поликультурной диалогизации; 2) категория «Целостность» (15,9 %): проявляется в значительной частоте выявляемости в полученных в ходе эксперимента учебных / художественных текстах культурологической маркированности, объясняется спецификой менталитета грекокиприотив – пребывать в тесной взаимосвязи с окружающей средой; ощущать гармонию внутреннего мира, проявлять созерцательную позицию эстетики окружающей среды; ощущать сопричастность к космической целостности мира (влияние религиозного мировоззрения, преимущество теоцентризма); воспринимать лично проблемы, касательные общего бытия человечества; 3) категория «Субъектность» (12,5%) означает осознание студентами связи между индивидуальным бытием и окружающей действительностью в лингвокультурологическом дискурсе; свидетельствует о результате активного включения студента в систему социокультурных связей с сохранением баланса общество / индивидуальность; 4) весомость категории «Образность» (6,7%) и «Эстетизм» (10,1%) в языковой картине мира грекокиприотов объясняем особенностью менталитета

грекокипротив воспринимать мир сквозь парадигмы красоты и образованности как ценности (языковая интерпретация архетипов и концептов).

В контексте представленной проблемы обучение русскому языку на основе лингвокультурологического подхода не только развивает образно-символическое мышление студентов-греков, но и способствует развитию эстетического направления самой речевой и языковой деятельности.

Сформированность когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности студентов-греков определялась не только уровнем владения языковыми средствами изучаемого (русского) языка, но и необходимостью освоения обобщенных лингвокультурологических знаний, раскрывающих социально значимые смыслы общечеловеческой культуры (на примере художественной литературы). Для определения уровня сформированности когнитивного (лингвистического компонента) студентам было предложено написать диктант и выполнить ряд лексико-грамматических упражнений [Приложение Д 3].

Полученные в контрольных и экспериментальных группах результаты составили информационный массив для определения уровней лингвокультурологических знаний студентов-греков, были интерпретированы в ранговой корреляции (коэффициент Спирмена) между образованными соотношениями 2-4-7-1-8-3-5-9-6 .

Для расчетов была использована формула:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} \quad (3.2)$$

где  $n$  – количество рангов (в данном случае – 9),

$d$  – разница ранговых величин (если в соотношениях ранг Е. Мунка равняется 9, а у студента – 5, то  $d=9-5=4$ ),

$\sum d^2$  – сумма квадратов разниц ранговых величин.

Если  $r_s > 0,5$ , то имеет место высокий уровень эрудированности, если 0,25

$r_s < 0,5$  – пороговый (медиальный), якщо  $r_s < 0,25$  – элементарный (понятийный).

Полученные результаты отображены в **табл. 3.2**.

*Таблица 3.2*

**Исходный уровень сформированности когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности студентов**

Уровни	КГ		ЭГ		Усредненное значение	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Элементарный (понятийный)	114	71,48	123	78,09	237	75,29
Пороговый (медиальный)	40	25,26	30	19,40	70	21,88
Свободного владения (високий)	5	3,26	4	2,52	9	2,83

Результаты констатирующего исследования дают основания утверждать, что традиционная система лингвокультурологической подготовки студента высшей школы не обеспечивает формирование соответствующего уровня его лингвокультурологических знаний, особенно, что касается системности, интегральности социокультурного и историко-культурного знания, представленного универсальными моделями мировоззрения на уровне лингвокультурологии. Лингвокультурологические знания не воспринимается студентами-греками как лично значимые, интерпретируются прежде всего как необязательный багаж художественно-эстетической информации, необходимой для лингвистического анализа текстов лингвокультур; лишний (необязательный) для современного мышления и мировосприятия в контексте диалога культур, отделенный от задач дальнейшей профессиональной деятельности.

С целью установления исходного уровня сформированности аксиологического компонента лингвокультурологической образованности студентов-греков был диагностирован уровень развития эстетической позиции

и уровень осознания экзистенциальных смыслов художественного текста (фрагмента) социокультурной тематики на основе его эмоционального восприятия [Приложение Д 4]. Студентам предлагалась инструкция следующего содержания: «Ознакомьтесь с содержанием текста, раскрыть лингвокультурологические дихотомии».

Основными показателями уровня развития эмоционально-ценностного отношения к художественному тексту / учебному тексту социокультурной тематики определены: адекватность основной эмоциональной модальности; оригинальность эмоциональных характеристик текста социокультурной тематики; выявление экзистенций (на уровне языковой дихотомии) в смысле текста.

Ответы студентов оценивались по 3-балльной шкале:

0 баллов – ответ неправильный: эмоция (эмпатийная позиция в результате декодирования художественного текста) в определенной степени диссонирует, что объясняется непониманием социокультурной ситуации (контекста);

1 балл – частично правильный ответ: характеристика эмпатийной позиции в большей степени ориентирована на саму эмоцию, мгновенное впечатление, невысокий порог координации с национальной культурой;

2 балла – ответ правильный: эмоция (эмпатийная позиция (культурная сопричастность) в результате интерпретации изучаемого текста) составляет смысловое поле текста культуры.

Полученные в контрольных и экспериментальных группах оценки составили информационный массив констатирующего эксперимента, который был подвергнут статистической обработке. Если  $9 \leq b \leq 12$ , то имеет место высокий уровень сформированности аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности, если  $5 \leq b \leq 8$ , то – медиальный, если  $1 \leq b \leq 4$ , то – минимальный. Полученные результаты отображены в табл. 3.3.

Таблица 3.3

**Исходный уровень сформированности аксиологического компонента  
лингвокультурологической компетентности студентов**

Уровни	КГ		ЭГ		Усредненное значение	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Элементарный (понятийный)	63	39,69	72	45,97	135	43,31
Пороговый (медиаальный)	85	53,61	77	48,74	162	50,80
Свободного владения (высокий)	11	6,70	8	5,29	19	5,89

Как свидетельствуют результаты, на элементарном уровне (43,31 % студентов) характер понимания текстов был недостаточным для декодирования лингвокультурологических ценностей. Студенты не всегда правильно выбирают языковые соответствия культурологическим концептам.

На пороговом (медиаальном) уровне сформированности лингвокультурологической ценностей находятся 50,80 % студентов-греков, что является закономерным результатом профессионального отбора в учебное заведение, а также соответствующей подготовки студента на подготовительных курсах учебного заведения. Развитие эмпатических способностей помогает студентам продуктивно воспринять стилистику предложенных произведений, творчески и оригинально его интерпретировать. Указанное характеризует продуктивное использование студентами знакомых алгоритмов распознавания эмоционального состояния личности, владение фундаментальными основами эмоционально-ценностного отношения к художественной действительности (в рамках исследования – художественная литература; текст социокультурной тематики). Высокий уровень сформированности лингвокультурологических ценностей будущих специалистов (5,89 %) характеризуется корректностью интерпретаций текстов социокультурной тематики в смысловом поле языковых и эмоциональных

категорий. Способность конструировать художественные образы на уровне выявления экзистенциальных смыслов культурных явлений, отражающих обобщающие сущностные стороны бытия людей в литературе, умение найти языковые концепты, свидетельствует об упрочении эмоционально-ценностного отношения к явлениям социокультурной действительности.

Результаты констатирующего исследования дают основания утверждать, что актуализация аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности студента выступает условием эффективности педагогически управляемого процесса осуществления национально-культурной самоидентификации будущего специалиста, становления его в качестве субъекта лингвокультуры.

Полученные в контрольных и экспериментальных группах оценки составляют информационный массив констатирующего эксперимента, который был подвергнут статистической обработке уровень сформированности коммуникативного компонента [Приложение Д 5].

Максимальное количество правильных ответов составляла 2 балла (0,1 балла – начальная оценка). Если  $1,5 \leq b \leq 2$ , то имеет место высокий уровень сформированности коммуникативного опыта личности, если  $0,8 \leq b \leq 1,4$ , то – пороговый, если  $0 \leq b \leq 0,7$ , – элементарный.

Полученные результаты отображены в табл. 3.4.

*Таблица 3.4*

**Исходные уровни сформированности коммуникативного компонента лингвокультурологической компетентности студентов**

Уровни	КГ		ЭГ		Усредненное значение	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Элементарный (понятийный)	121	76,29	128	81,99	249	79,58
Пороговый (медиаальный)	33	20,79	26	16,37	59	18,24
Свободного владения (высокий)	5	2,92	3	1,64	8	2,18

На элементарном уровне коммуникативный опыт (79,58% студентов) характеризуется хаотичностью выбора языковых элементов, которые не отвечают в полной мере языковым нормам. Неготовность интерпретировать смысловой контекст культурно-знаковой структуры текста приводит к неправильному использованию студентами языковых элементов в соответствии с представленной тематикой.

Ориентация на воспроизведение и применение в диалоговом режиме знакомой лингвокультурологической информации в проблемной ситуации выбора негативно влияет на результаты коммуникативного процесса, который является результативным только при условии адекватного функционирования механизма репродуктивного освоения культурно-знакового контекста рассматриваемого объекта или явления, которые анализируются. На пороговом уровне коммуникативного опыта (18,24 % студентов) студенты правильно выделяют наиболее употребительные чужеродные элементы в предложенных рядах слов / текстов, что является результатом продуктивного использования студентами знакомых алгоритмов распознавания структурно-семантических характеристик частей речи, а также устоявшихся символов, определения историко-культурных типов в основных характеристиках. Однако за пределами компетентности таких студентов остаются сами смыслы языковых элементов историко-культурной эпохи / культуры. Фундаментально-продуктивный характер проявления порогового уровня свидетельствует о недостаточном субъектном опыте интерпретации произведений русской и греческой лингвокультур.

На высоком уровне сформированности коммуникативного компонента (2,18%) студенты выделяют исконные и заимствованные элементы в предлагаемом тексте, что свидетельствует потенциальную способность студента транслировать лингвокультурологические знания в нестандартных проблемных ситуациях, способности чувствовать смысловой контекст культурно-знаковых структур текста, творчески интерпретировать новые, ранее

неизвестные элементы языковой специфики, и на этой основе выстраивать целостную знаковую (концептуальную) конструкцию стиля анализируемого текста / произведения.

Овладение лингвокультурологическими практиками как способом самореализации и саморазвития личности в качестве субъекта культуры обеспечивает ориентацию культуры вообще, речевой – в частности, на организацию адекватной социальным потребностям общества речевой и лингвокультуротворческой деятельности.

Включение студентов в ситуации продуктивной активности позволяет сформировать мотивационный компонент как осознание практической значимости лингвокультурологического знания и операционный как инструментальное владения лингвокультурологическими умениями и навыками.

Наиболее педагогически целесообразным направлением организации продуктивного лингвокультурологического обучения в высшей школе можно считать лингвокультурологические проекты. Оценка уровня сформированности праксеологического компонента по результатам анализа лингвокультурологических проектов осуществлялась по трехбалльной шкале от минимального уровня сформированности показателя (0 баллов) до максимального – 2 балла. Примеры лингвокультурологических проектов приведены в [Приложении Д 6].

Полученные в контрольных и экспериментальных группах оценки составляют информационный массив констатирующего эксперимента, который был подвергнут статистической обработке. Поскольку максимальное количество баллов могла составить 24 баллов, если  $0 \leq b \leq 8$ , имел место минимальный (элементарный) уровень сформированности праксеологического компонента лингвокультурологической компетентности студента-грека, если  $9 \leq b \leq 16$ , то – медиальный (средний), если  $17 \leq b \leq 24$ , то – высокий (свободного владения).

Полученные результаты отображены в табл. 3.5.

*Таблица 3.5*

**Исходные уровни сформированности  
праксеологического (проективного) компонента  
лингвокультурологической компетентности студентов**

Уровни	КГ		ЭГ		Усредненное значение	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Элементарный (понятийный)	114	71,71	122	77,46	236	75,87
Пороговый (медиаальный)	41	25,77	34	22,04	75	23,62
Свободного владения (высокий)	4	2,52	1	0,50	5	0,51

Элементарный уровень сформированности праксеологического компонента лингвокультурологической компетентности будущих специалистов (75,87% студентов) характеризует ориентацию студентов на разработку традиционных тем лингвокультурологической проектов («Фитонимы в русском языке», «Формулы этикета в русском языке»). Анализ выполненных студентами-греками проектов позволяет сделать вывод о том, что структурно-семантический анализ языкового материала, лингвокультурем является в большей степени обедненным; имеет место отсутствие развернутых форм учебного диалога.

На пороговом уровне сформированности праксеологического компонента лингвокультурологической компетентности студентов (23,62%) презентация лингвокультурологической проектов, в которых рассматриваются актуальные проблемы современной лингводидактической, лингвистической и культурологической отраслей («Сакральные концепты в русской и греческой лингвокультурах», «Лингвокультурологические дихотомии в российских паремиях (определенной тематики)»), свидетельствует о стремлении студентов ориентироваться в современных направлениях рассматриваемых отраслей, тенденциях развития и тому подобное.

Одновременно констатируем в меньшей мере декодирование альтернативных и дискуссионных лингвокультурологической смыслов, а также недостаточно четкую последовательность в осуществлении контекстного и системного анализа языкового материала в структуре языковой картины мира. На высоком уровне сформированности праксеологического компонента (0,51 %) студенты при анализе языкового материала применяют типологический принцип.

В целом результаты констатирующего исследования дают основания утверждать, что традиционная система лингвокультурологической подготовки студентов-греков не обеспечивает в полной мере формирование праксеологического компонента, поскольку принятые модели лингвокультурологического образования в недостаточной степени ориентированы на специфику профессиональной компетентности будущих специалистов.

Студенты нечетко осознают лингвокультурологические знания как необходимые для продуктивной коммуникативной деятельности, как такие, что закладывают основу субъектной активности личности как творца культуры / лингвокультуры.

Определение доминантных категорий лингвокультурологического мировоззрения (языковой картины мира) студентов позволяет определить основные направления работы с лингвокультурологическим материалом на уровне составляющих лингвокультурологической образованности студентов-греков:

*когнитивного (лингвистического)*, направленного на моделирование целостной структуры собственно языковых и лингвокультурологических знаний, раскрывающих социально значимые смыслы русской и родной (греческой) культуры;

*аксиологического*, ориентированного на овладение студентами опытом эмоционально-ценностного отношения к социокультурной действительности,

который обеспечивает внутреннее принятие ими высших этических принципов и формирование эмоционально-ценностных критериев их культуры коррелятивно к русской; понимание на уровне языковых корреляций ценностных детерминант в русской и греческой лингвокультурах;

*коммуникативного*, который позволяет организовать овладение нормами, способами и формами диалогового (полилогового) общения при работе с текстами лингвокультурологического направления в процессе обучения русскому языку как иностранному;

*праксеологического (проективного)*, направленного на овладение лингвокультурологическими практиками в процессе самореализации языковой личности будущего специалиста с помощью поликультурной диалогической деятельности.

### **3.3. Ход и результаты формирующего этапа исследования**

Для подтверждения гипотезы исследования необходимо было провести экспериментально-исследовательское обучение, которое является достоверным способом проверки теоретических положений.

Теоретический анализ структуры лингвокультурологической компетентности студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического подхода, ее показателей, критериев и уровней позволяет перейти к изложению сути организации формирующего эксперимента.

Целью формирующего этапа была разработка методики обучения русскому языку студентов-греков, что предусматривало отбор тематики и текстового материала, определение умений и навыков, которые подлежат формированию, разработку лингводидактических основ.

Определены следующие задания формирующего этапа: апробация совокупности текстов, системы упражнений на русском и частично греческом языках (в соответствии с принципом учета родного языка студентов-греков); применение комплекса заданий, в которых исключительную роль играют принципы, методы, приемы; система упражнений, направленных на формирование умений и навыков сопоставления лингвистического, речевого и культурного материала в процессе взаимодействия представителей русской и греческой культур; проверку эффективности разработанной экспериментальной методики, ориентированной на формирование лингвокультурологической компетентности студентов-греков; анализ результатов проведения педагогического эксперимента.

Экспериментальное обучение проходило в экспериментальной группе (157 респондентов). Основой нововведений были дидактические материалы, разработанные автором, система принципов, методов и упражнений, которые предусматривают сопоставление языковых и культурных единиц. Обучение в контрольной группе (159 респондентов) проводилось по традиционной методике, что предусматривает обучение русскому языку и ознакомление с русской культурой путем применения текстового материала, диалогов, пересказывания тем, которые не предусматривали последовательного применения типологического принципа изучения языковых систем.

Организация эксперимента предусматривала параллельное сравнение исходных, промежуточных и итоговых результатов наблюдения над однородными объектами (студенческими группами третьего года обучения в высшем учебном заведении) с использованием экспериментальных организационно-педагогических условий влияния и без них, что дало возможность обосновать эффективность экспериментально-исследовательской работы.

Реализация экспериментальной программы предусматривала определение содержания и объема лингвокультурологической работы,

предусматривающей усвоение русской лексики в сопоставлении с греческой посредством: 1) расширения сведений студентов о лексическом значении слова за счет формирования представлений о лексическом фоне слова, эквивалентной /безэквивалентной лексике; 2) обогащения, уточнения словаря студентов-греков за счет лексических единиц с культурно-национальной спецификой; 3) развития умения студентов-греков использовать лексические единицы с культурно-национальной спецификой в различных видах речевой деятельности (прежде всего в слушании, чтении, говорении).

Поскольку лингвокультурологическая работа понимается как содержательная сторона обучения русскому языку как иностранному студентов-греков в образовательном пространстве Греции, было предусмотрено наполнение учебного материала таким содержанием, которое бы формировало и удовлетворяло познавательные интересы студентов, их желание понять определенные русские национальные стереотипы, культуру, быт, национальные особенности носителей языка, который изучают.

Система работы с лексическим материалом предусматривала: 1) выделение этнокультурологических лексических единиц в тексте, развитие умения констатировать такие слова и выяснять их значение, роль в тексте; 2) соотнесение слуховых и речевых / моторных впечатлений слова со зрительным образом предмета; 3) семантизацию этнолексем (определение уровня понятийного содержания слова, то есть лексического значения; определение уровня понятийного смысла слова, то есть лексического фона); 4) наблюдение над лексической сочетаемостью этнолексем, построение с этим словом словосочетаний, предложений; 5) построение устных и письменных высказываний с этнолексемой на основе созданных на занятии коммуникативных ситуаций; 6) периодическую проверку правильности употребления студентами этнолексем в устной и письменной речи, введение их в контекст, а также анализ на уровне фоновых знаний.

В процессе экспериментального обучения были определены следующие аспекты лингвокультурологической работы студентов с лексикой: а) формирование у студентов представлений об этнокультурологическом слое лексики (эквивалентной / безэквивалентной лексике), основном лексическом, фоновом и символическом значениях слова; б) ознакомление с новыми лексическими единицами (семантизация лексем); в) развитие умений понимать значение лексических единиц, обозначенных национальной спецификой, различать подобные, но не одинаковые единицы; применять контекстный анализ при определении функциональной роли лексем во время чтения и аудирования; г) конструирование и реконструкции словосочетаний, предложений с определенными лексическими единицами; д) ситуативное употребление усвоенных лексических единиц при продуцировании текстов в устной форме (говорение) и письменной форме (письмо) [Приложение Д 7].

Такая работа с лексикой имеет культурно-национальную специфику, позволяет студентам-грекам воспринимать сказанное или написанное, понимать произведения классической русской литературы; произведения классической (с ее тяготением к мифологизации) и современной греческой литературы.

Знания, построенные на народных представлениях, традициях и обычаях, становятся необходимым условием познания национальной специфики, народного (русского) характера как такового.

Лингвокультурологическая работа дает возможность совместить обучение языку с ознакомлением с национальной культурой, способствует тому, чтобы нормы языка усваивались одновременно с нормами культуры, что является необходимым условием обеспечения надлежащего уровня речевого и общекультурного развития студентов.

Работа с текстом соответственно с разработанными принципами предусматривала предтекстовые (ориентируют студентов на понимание тематики текстов и упражнений на прогнозирование текстового содержания) и

послетекстовые (лингвокультурологический тематический комментарий) задания. После ознакомления с текстовой информацией лингвокультурологического содержания предполагалось выполнение упражнений, которые предусматривали наличие коммуникативных установок, которые содержат указания касательно вида чтения (изучающего, ознакомительного, поискового). Подобные упражнения направляют процесс чтения в русло лингвокультурологической интерпретации и способствуют пониманию прочитанного. Анализ текста предусматривал выделение ключевых слов и словосочетаний, а также определение в указанном преподавателем предложении лексических маркеров и словосочетаний, которые указывают на русскую культуру [Приложение Д 8].

Формированию когнитивного (лингвистического) компонента способствовало применение условно-коммуникативных упражнений, направленных на усовершенствование навыков произношения в соответствии с принципом положительной идентификации (артикуляция звуков с дальнейшим их объединением в слоги, слова и ритмические группы): а) рецептивные коммуникативные упражнения (прочитайте и повторите слова, приведенные к тексту; прочитайте диалог); б) репродуктивные некомуникативные упражнения (поставьте (часть речи) в правильной форме; объедините два предложения в одно; образуйте форму (падежа; топонима; особы по признаку принадлежности к топониму); образуйте степени сравнения прилагательных и наречий; сконструируйте предложение; сопоставьте особенности образования степеней сравнения прилагательных и наречий / форм падежей в русском и греческом языках).

Для повышения уровня сформированности когнитивного (лингвистического) и коммуникативного компонентов был применен принцип структурирования языкового материала, который содержит лингвокультурологическую информацию, чтобы раскрыть механизмы развития, функционирования, взаимосвязи между ее составляющими. В свою

очередь это позволило применение методологического, категориального, концептуального аппарата лингвокультурологической науки в качестве методологического и технологического средства решения не только учебных, но и профессиональных задач, построенных на основе текстов с лингвокультурологической тематикой.

В основу структурирования лингвокультурологического знания были также положены культурные архетипы, поскольку согласно концепции культурно-антропологического структурализма любая модель мира в пределах конкретной культурной традиции подвергается формальному описанию как структурированная система. Структурное пространство модели мира образуют культурные архетипы, отражающие ценностные смыслы человеческой жизнедеятельности, определяют идеалы, потребности, ориентации, бессознательно принятые большинством представителей того или иного социума. Они имеют свою интерпретацию как в рациональных понятиях, так и чувственных (художественных) образах. Изложенное позволяет применение упражнений со следующей формулировкой:

а) условно-коммуникативные упражнения: «Приведите пример русской и греческой пословицы, которая отображает понятие *добра, семьи, родины, моральных качеств*»; ответьте на вопросы, перескажите текст по плану;

б) рецептивные некоммунитивные упражнения: «Слушайте русскую народную песню / сказку / басню»; «Прочитайте текст. Определите значение выделенных слов из контекста», «Сопоставьте названия месяцев и дней недели в русском и греческом языках» [**Приложение Д 9**].

Применение репродуктивных некоммунитивных, условно-коммуникативных, продуктивных коммуникативных упражнений способствовало овладению основами невербального поведения (жестов, мимикой, взглядом; этикетными формулами общения и ознакомления с особенностями национального характера носителей русской культуры): «Выпишите из текста формы (приветствия, просьбы, обращения,

благодарности)»; «Приведите пример русской поговорки, близкой по значению в греческом языке»; «Приведите примеры греческих библизмов, функциональных в русской лингвокультуре».

Формированию аксиологического компонента на занятиях русского языка как иностранного способствовало применение упражнений, направленных на выразительное воспроизведение и лингвокультурологический анализ аутентичных текстов (песни, басни, сказки, стихотворения), которые содержат исторические и географические сведения о стране, язык которой изучается, информацию о культуре поведения, приведены примеры речевых клише, отображены ценности носителей русской культуры.

Реализация принципа интегральности основана на исследованных Ю. Лотманом интеграционных механизмов, благодаря которым осуществляются «условно-адекватные переходы и противоположные семиотические структуры интегрируются в единое целое» [194, с. 39; 195].

Поэтапная реализация лингвокультурологического подхода предусматривала: использование метаязыка, который «описывает два различных языка, заставляет всю систему восприниматься с субъективной точки зрения в качестве определенного единства, целостности» [194, с. 339–340]; использование при изучении русского языка как иностранного семиотических систем – художественного текста, научного текста, искусствоведческого текста. Для передачи смыслов и ценностей при анализе текстов были использованы средства нарративизации (нарратив понимается как сообщение, представлено в виде истории, рассказывается по определенным правилам при изучении лингвокультурологического материала) [199]. Нарратив как тип дискурсивной реальности положительно влияет на формирование критического мышления студентов, их способности аргументировать свою позицию, отстаивать свою точку зрения. Субъективизация лингвокультурологических знаний в процессе трансляции социокультурного опыта в систему индивидуальных ценностей студентов-греков осуществлялась

также путем использования медиатехнологий (видеозаписи, кинофильмы, слайды, репродукции, музыкальные записи), что способствует повышению эффективности усвоения студентами-греками профессиональных знаний и усиливает мотивацию в обучении русскому языку [Приложение Д 10].

Формирование коммуникативного компонента обеспечивалось организацией использованием дидактических игр, активизацией учебного диалога, а также использованием новейших информационных технологий.

Развитию навыков установления и поддержания межкультурных контактов, прагматически правильно выбора вербальных и невербальных средств передачи информации способствуют репродуктивные некомуникативные упражнения с инструкцией:

- «Этикетные формулы в русском и греческом языках» (слушать и повторять; записать);
- «Этикетные формулы (официальная и неофициальная ситуация)» (исправить ошибки);
- «Спросите у напарника»;
- «Разыграйте диалог / блиц-опрос» (традиции и обычаи в русской и греческой культурах; символика русской и греческой лингвокультур;
- «Экскурсия: «Исторические места России и Греции»; «Памятки архитектуры России и Греции»).

Были использованы такие виды драматизации: чтение по ролям с отработкой интонаций и учетом невербальных средств коммуникации; составление картин; перестройка текста с целью драматизации (извлечение диалогов из текста рассказа; составление сценариев по рассказам; постановка небольших сцен; дополнение текста с описанием обстановки) [Приложение Д 11].

Анализ экспериментального процесса позволяет сделать вывод о том, что в условиях эффективного использования медиатехнологий в процессе обучения русскому языку студентов-греков можно считать: эстетико-

педагогическую ценность наглядно-иллюстративного материала; содержательность его лингвокультурологической информации; доступность для широкой студенческой аудитории; концентрированность и динамичность; образность знакового ряда.

Формирование прагматического компонента предусматривает развитие культурно-семантического тезауруса студентов-греков с помощью проектных технологий, применение которых на основе интерпретация текстов культуры позволяет активизировать учебный диалог. При разработке лингвокультурологических проектов было организовано обучение в малых группах (3-9 человек), которое рассматривается как форма овладения знаниями, умениями и навыками, опирается на логику кооперации познавательной и организационной деятельности студентов в совокупности приемов, которые процессуально проработаны и могут применяться на практике. Указанная целостность может образовывать дидактическую систему, работа в малых группах рассматривается нами как совместная познавательная и организационная деятельность в целях выполнения задач, предложенных преподавателем или сформулированных самими студентами. Работа в малых группах в процессе работы над лингвокультурологическими проектами студентов предусматривала: 1) обмен лингвокультурологической информацией между членами группы в процессе формирования личностного взгляда на наблюдаемые языковые явления сквозь призму культуры (языковую картину мира); 2) формирование опыта организации учебного лингвокультурологического диалога, призванного стимулировать активность каждого члена группы; 3) создание команды, способной к сотрудничеству и взаимодействию с учетом индивидуальных способностей и наклонностей.

Разработка лингвокультурологических проектов (информационного или исследовательского) предусматривала: 1) констатацию значимой лингвокультурологической проблемы, которая требует исследовательского поиска для ее интегрированного решения; 2) определение познавательной,

теоретической и практической для профессиональной деятельности значимости результатов; 3) координацию проектов со стороны преподавателя касательно организации форм поисковой деятельности; 4) структурирование содержательной части проекта с соответствующим мониторингом процесса поисковой деятельности и поэтапных результатов; 5) использование исследовательских методов решения поставленной проблемы; презентацию результатов проектной работы с целью совместного обсуждения.

Презентация лингвокультурологических проектов может предусматривать театрализованный характер, приемлемый для студентов-греков [Приложение Д 12].

В рамках предложенной методики обучения русскому языку на основе лингвокультурологического подхода была проведена экспериментальная проверка сформированности когнитивного (лингвистического), аксиологического, коммуникативного и прагматического компонентов лингвокультурологической компетентности студентов-греков.

Цель контрольного этапа эксперимента заключалась в анализе результатов исследования и определении целесообразности использования адаптированных текстов, которые содержат лингвокультурологическую информацию, диалогов и полилогов, разработанной системы упражнений для формирования лингвокультурологической компетентности студентов-греков.

Были определены задания на контрольном этапе педагогического эксперимента: 1) проведение контрольных срезов в ЭГ и КГ; 2) обработка полученных результатов на основе методов математической статистики; 3) сравнение показателей уровней сформированности учебных достижений по русскому языку в ЭГ и КГ; 4) установление динамики роста у студентов учебных достижений, обусловленных обучением русскому языку на основе лингвокультурологического подхода; 5) анализ результативности апробированной методики.

Контрольные срезы проводились в ЭГ (157 студентов) и КГ (159 студентов). Количественный и качественный анализ работ, выполненных студентами ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента, дал возможность определить уровень их знаний по русскому языку.

Сопоставление данных констатирующего и контрольного срезов позволило диагностировать эффективность авторской методики обучения русскому языку на основе лингвокультурологического подхода.

Диагностирование осуществлено по описанной выше методике оценки лингвокультурологической компетентности с целью наблюдения за динамикой формирования лингвокультурологических знаний студентов.

Для диагностирования сформированности когнитивного (лингвистического) компонента был проведен диктант, а также предложено выполнение ряда лексико-грамматических упражнений, идентичных тем, которые выполнялись во время констатирующего эксперимента [Приложение Д 13].

Результаты диагностирования отображены в табл. 3.6.

*Таблица 3.6*

**Динамика формирования когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности студентов**

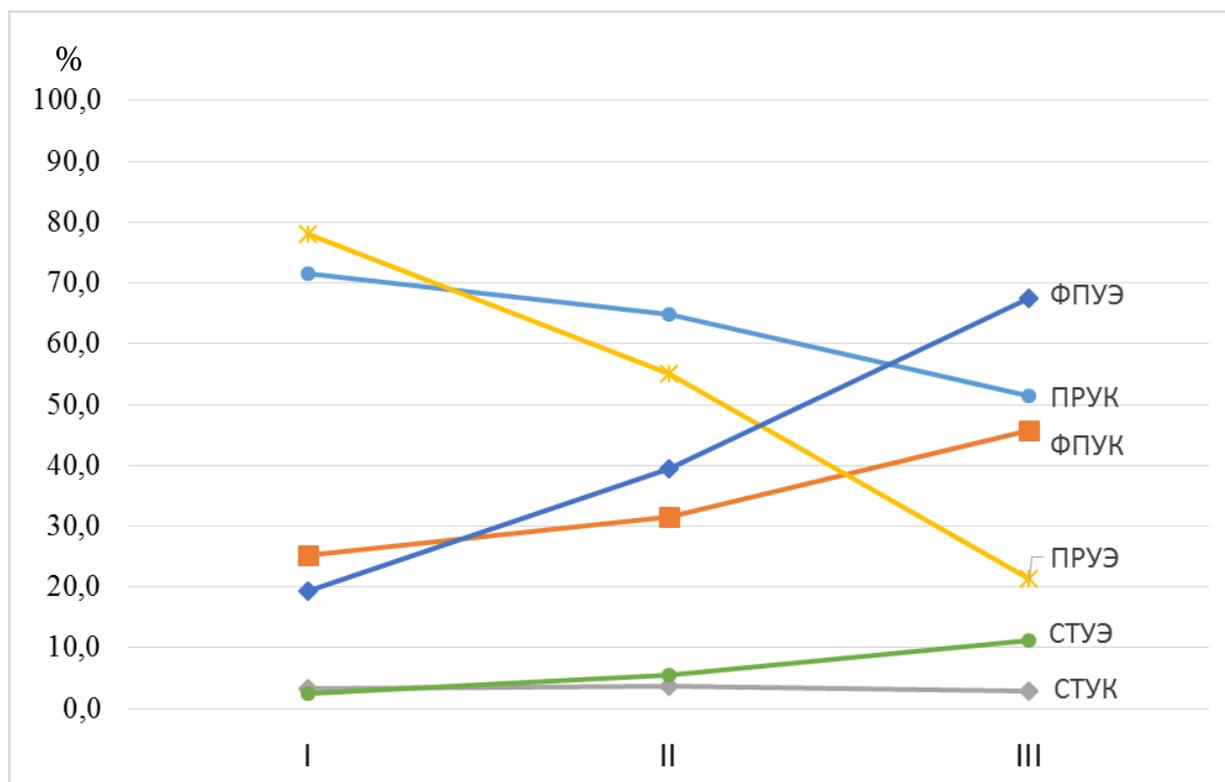
Уровни	Количество студентов (%)							
	КГ				ЭГ			
	І	ІІ	ІІІ		І	ІІ	ІІІ	
Элементарный (понятийный)	71,48	64,78	51,38	ПРУК	78,09	54,98	21,31	ПРУК
Пороговый (медиаальный)	25,26	31,44	45,69	ФПУЭ	19,40	39,47	67,47	ФПУЭ
Свободного владения (высокий)	3,26	3,78	2,93	СТУЭ	2,52	5,55	11,22	СТУЭ

Как свидетельствуют данные таблицы, динамика формирования когнитивного (лингвистического) компонента студентов имеет позитивную тенденцию роста, которая проявляет себя активнее в ЭГ сравнительно с контрольными. Сравнение полученных результатов в КГ и ЭГ свидетельствует об увеличении (2,52% в начале эксперимента и 11,22% после его завершения) количества студентов, способных использовать полученные языковые знания при анализе текстовых фрагментов, которые содержат лингвокультурологическую информацию; выделяют лингвокультуремы и характеризуют их, применяя типологический принцип.

В КГ почти не прослеживается динамика количества студентов, которые показали высокий уровень лингвокультурологических знаний (2,8% и 2,9% соответственно). В ЭГ явно доминируют (67,47%) студенты, которые владеют фундаментальным знанием и готовы к производительному использованию освоенных алгоритмов лингвокультурологического анализа учебного материала.

В то же время большинство (51,38%) студентов КГ, которые делают большое количество грамматических (ошибки в образовании форм слов, а также в образовании словосочетаний или упражнений), орфографических и пунктуационных ошибок, имеют затруднения в выделении в лексическом значении слова лингвокультурологической фоновой информации, что позволяет говорить о том, что респонденты остались на понятийно-репродуктивном уровне.

Динамика формирования когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности в КГ и ЭГ показана на [рис. 3.2](#). График демонстрирует качественные изменения в лингвокультурологических знаниях студентов, обучавшихся по экспериментальной системе.



**Рис. 3.2.** Динамика формирования когнитивного компонента лингвокультурологической компетентности студентов (Примечание)

ПРРК – понятийно-фундаментальное проявление элементарного уровня в КГ;  
 ФПРК – фундаментально-продуктивное проявление порогового уровня в КГ;  
 СТРК – системно-творческое проявление уровня свободного владения языком в КГ;  
 ПРРЕ – понятийно-фундаментальное проявление элементарного уровня в ЭГ;  
 ФПРЕ – фундаментально-продуктивное проявление порогового уровня в ЭГ;  
 СТРЕ – системно-творческое проявление уровня свободного владения языком в ЭГ.

График позволяет утверждать, что эффективное конструирование учебного содержания посредством применения типологического принципа обеспечивает осуществление гибкой вариативности и индивидуализации обучения русскому языку как иностранному студентов-греков, способствует формированию у студентов навыков самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Экспериментально подтвердилась целесообразность проблематизации и нарративизации представления лингвокультурологического материала, которая

способствует стимулированию мотивационной сферы студентов-греков, профессионализации полученного ими лингвокультурологического знания, формированию критического мышления и готовности к принятию социокультурных альтернатив, в целом в развитии субъектного компонента лингвокультурологической образованности студентов-греков.

Организационно-методическое обеспечение аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности студентов-греков требовало существенного изменения способов организации педагогического процесса на основе признания приоритетности формирования языковой картины мира студентов-греков, когда установка на длительное запоминание лингвокультурологической информации коррелирует с уровнем личностной значимости языковой культуры.

С целью объективизации ценностных смыслов тех или иных лингвокультурных явлений была применена компаративизация (как сравнительно-исторический метод в гуманитарных науках, основанный на сопоставлении лингвокультурологических характеристик) при аксиологическом анализе учебных текстов, которые содержат лингвокультурологическую информацию (С. Крымский [152], М. Попович [242], В. Розин [256], А. Флиер [311]).

Компаративный анализ в лингвокультурологии как науке предполагает сопоставление исследуемой культуры с предыдущими, синхронными или следующими в генетическом ряду культурами [Приложение Д 14].

Результаты диагностирования аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности студентов-греков приведены в табл. 3.7., согласно которой констатируется положительная динамика, обнаруживающая себя более активно в ЭГ по сравнению с КГ.

Таблица 3.7

**Динамика формирования аксиологического компонента  
лингвокультурологической компетентности студентов**

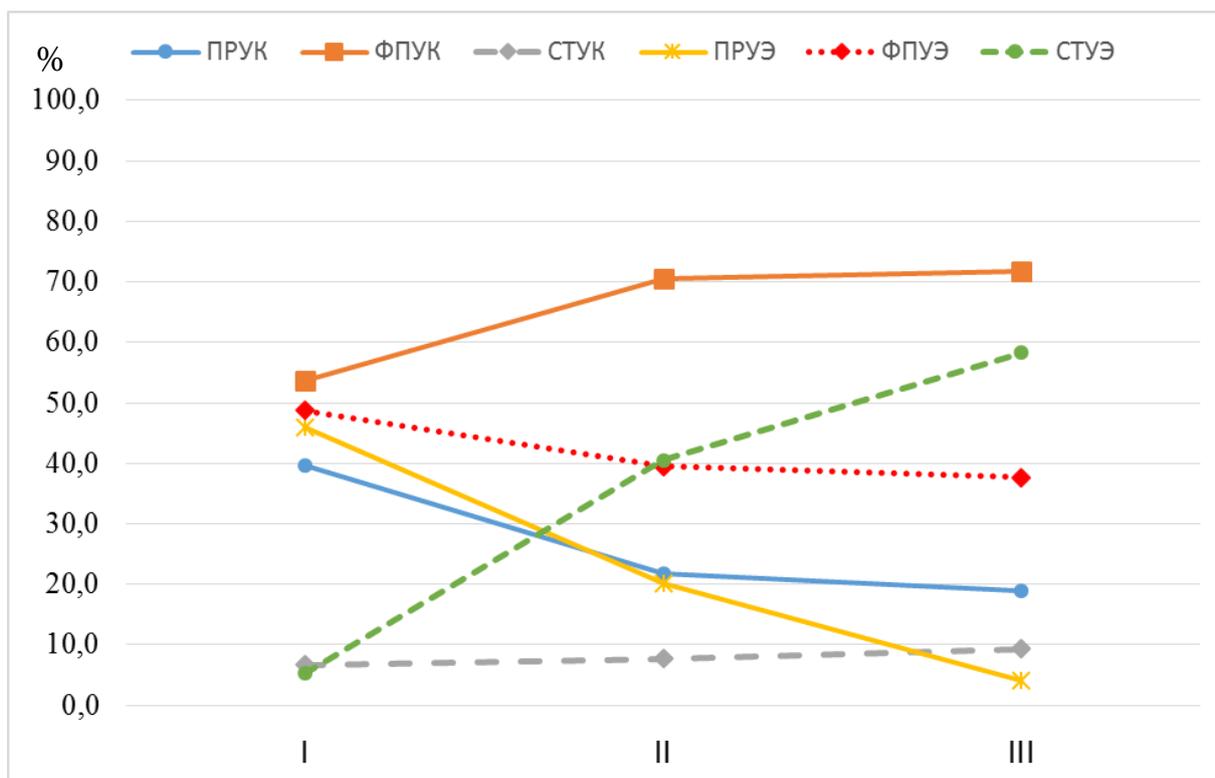
Уровни	Количество студентов (%)							
	КГ				ЭГ			
	І	ІІ	ІІІ		І	ІІ	ІІІ	
Элементарный (понятийный)	39,36	21,82	18,97	ПРУК	45,97	20,05	4,04	ПРУК
Пороговый (медиальный)	53,61	70,45	71,72	ФПУЭ	48,74	39,47	37,70	ФПУЭ
Свободного владения (высокий)	6,70	7,73	9,31	СТУЭ	5,29	40,48	58,26	СТУЭ

Сравнение полученных результатов в КГ и ЭГ свидетельствует об увеличении (40,8% в начале эксперимента и 58,26% после его завершения в ЭГ) количества студентов, способных интерпретировать тексты в их лингвокультурологическом измерении (анализ лингвокультурем, изучение русского языка посредством усвоения исторических, географических, страноведческих сведений, ментальных особенностей русского и греческого народов).

В контрольных группах динамика роста количества студентов, которые владеют знаниями на высоком уровне (системно-творческое проявление) (6,70% и 9,31% соответственно), является незначительной. В ЭГ явно доминируют (59,0%) студенты, у которых сформированность знаний и навыков характеризуется уровнем свободного владения, когда студенты-греки готовы к использованию аксиологического потенциала текстов, которые содержат лингвокультурологическую информацию. В то же время большинство (71,72%) студентов КГ перешли на пороговый уровень (фундаментально-производительное проявление) владения русским языком, который свидетельствует о методическом обеспечении как привычном процессе

эстетического воспитания греков-киприотов с акцентированием на развитии чувственных структур личности студента-грека.

Динамика формирования аксиологического компонента в КГ и ЭГ показана на рис. 3.3.



**Рис. 3.3.** Динамика формирования аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности студентов

Анализ диаграммы также показывает качественные изменения в формировании аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности студентов-греков, обучающихся по экспериментальной системе. Личностная ориентация на овладение языком через ценностные категории, которые обеспечивают эмоциональное принятие и осознание студентами ценностей национальной и мировой культур как компонента собственного отношения к миру и самому себе; восприятие себя как языковой личности; трансформацию культурологических знаний в личностные смыслы; осознание поливариантности этических и эстетических принципов в современном мультикультурном мире. Формирование тезауруса студентов

способствует эффективной организации учебного диалога (определение сущности проблемы; диалоговое общение по проблеме в логике развития субъектного взаимодействия).

Результаты диагностирования приведены в **табл. 3.8.**

*Таблица 3.8*

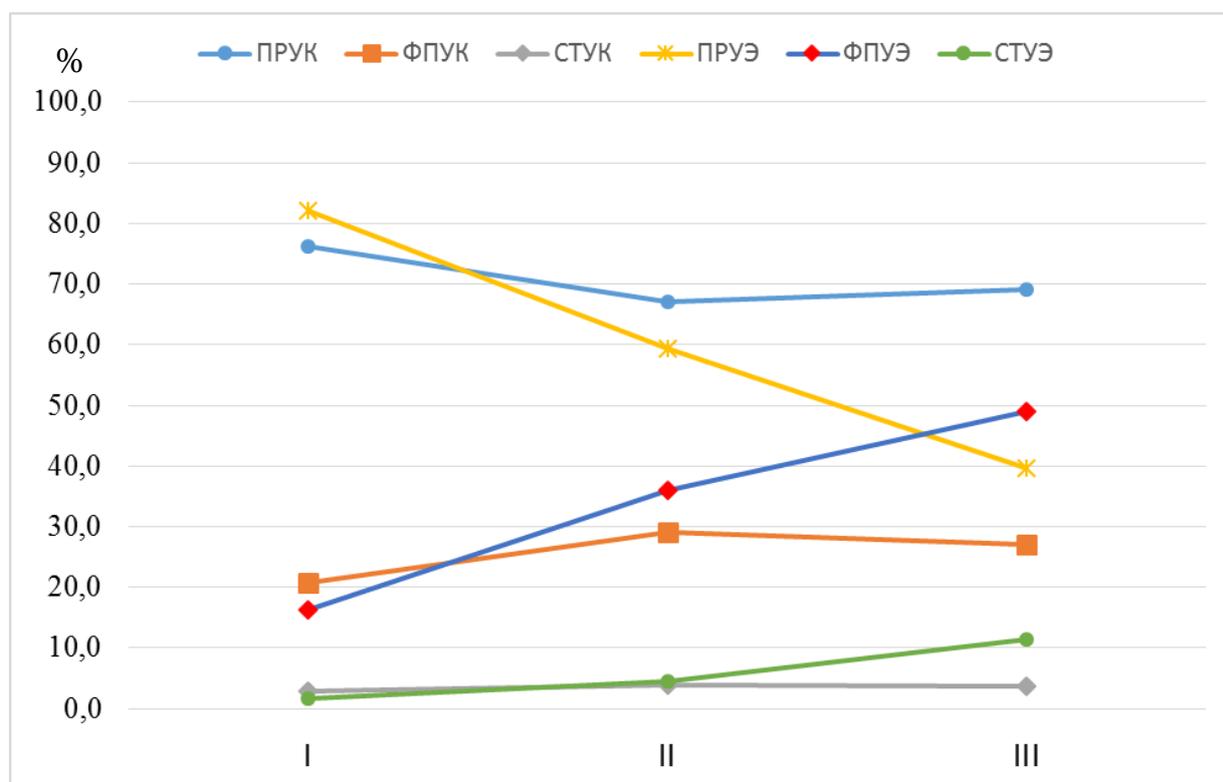
**Динамика формирования коммуникативного компонента  
лингвокультурологической компетентности студентов**

Уровни	Количество студентов (%)							
	КГ				ЭГ			
	І	ІІ	ІІІ		І	ІІ	ІІІ	
Элементарный (понятийный)	76,29	67,01	69,14	ПРУК	81,99	59,39	39,60	ПРУК
Пороговый (медиальный)	20,79	29,04	27,07	ФПУЭ	16,37	36,07	48,93	ФПУЭ
Свободного владения (высокий)	2,92	3,95	3,79	СТУЭ	1,64	4,54	11,48	СТУЭ

Значительное количество студентов экспериментальных групп (39,60%) остались на элементарном уровне (понятийно-репродуктивное проявление) сформированности лингвокультурологического коммуникативного опыта, умения продуктивного говорения на материале текста в соответствии с коммуникативным заданием. Причиной этого считаем отсутствие в системе высшего образования альтернативных путей развития интерпретации лингвокультурологической информации, анализа фоновых знаний (устоявшаяся система гуманитарной подготовки студента-иностранца в недостаточной степени ориентирована на интерпретативную работу с аутентичными текстами, которые содержат лингвокультурологическую информацию, активизируя в основном репродуктивные навыки студентов). Соответственно, анализ результатов диагностирования в традиционной системе образования (КГ) показывает отсутствие существенной динамики количества студентов, которые имеют уровень свободного владения (системно-творческое проявление) коммуникативным опытом (2,92% и 3,79% соответственно), и явное

доминирование (67,01%) студентов, которые владеют элементарными понятиями относительно семиосферы, интерпретации концептов и символов русской и греческой культурах.

Динамика формирования коммуникативного компонента лингвокультурологической компетентности студентов-греков в контрольных и экспериментальных группах отображена на рисунке 3.4.



**Рис. 3.4.** Динамика формирования коммуникативного компонента лингвокультурологической компетентности студентов

Для определения уровня сформированности прагматического компонента студентам было предложено разработать лингвокультурологические проекты. С учетом повышения уровня сложности предлагались для выполнения информационный (с целью анализа лингвокультурологической информации, что позволяет овладеть различными видами информационного поиска, а также приобрести опыт аналитической и компаративной деятельности в сфере лингвокультурологического знания) и

исследовательский (с целью решения актуальной лингвокультурологической проблемы) проекты («Языковые средства образования импрессионистических образов в русской литературе (писатель по выбору)», «Особенности функционирования отсубстантивных глаголов в русской и греческой лингвокультурах»).

Динамика формирования праксеологического компонента отображена в табл. 3.9.

*Таблица 3.9*

**Динамика формирования праксеологического (проективного) компонента лингвокультурологической компетентности студентов**

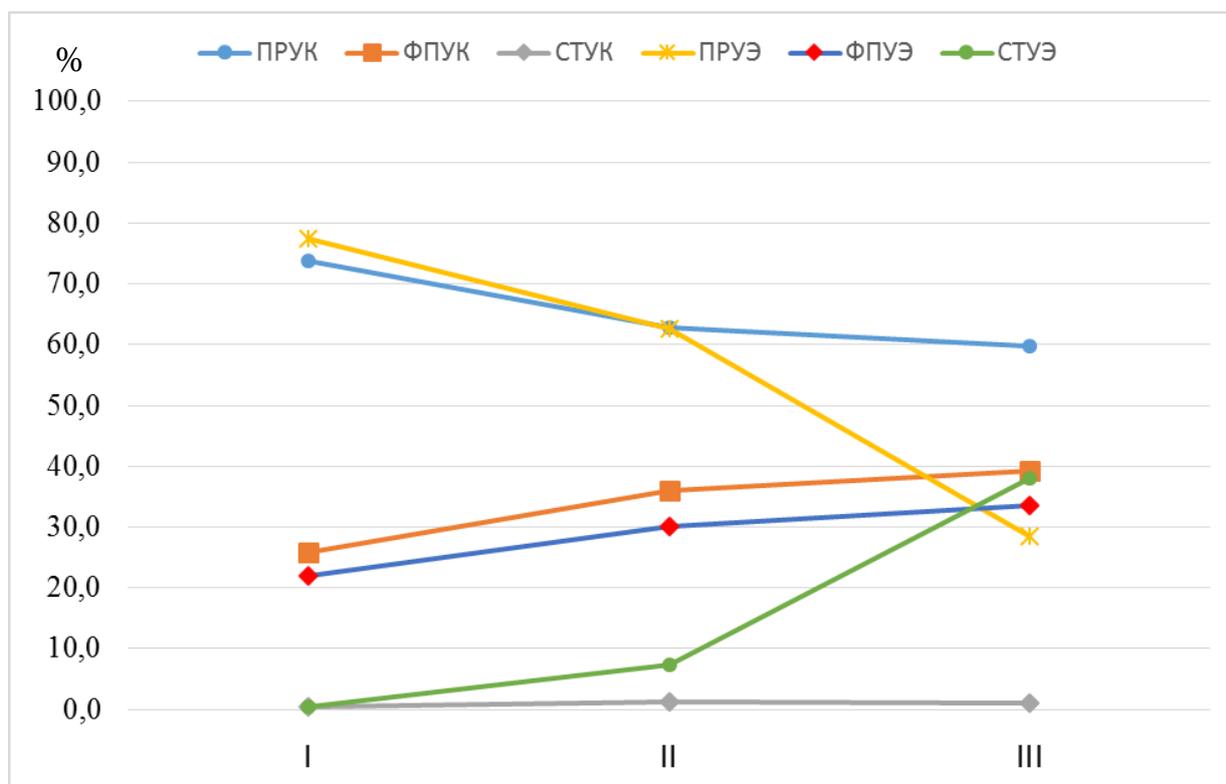
Уровни	Количество студентов (%)							
	КГ				ЭГ			
	І	ІІ	ІІІ		І	ІІ	ІІІ	
Элементарный (понятийный)	73,71	62,89	59,66	ПРУК	77,49	62,55	28,37	ПРУК
Пороговый (медиаальный)	25,77	35,91	39,31	ФПУЭ	22,04	30,14	33,54	ФПУЭ
Свободного владения (высокий)	0,52	1,20	1,03	СТУЭ	0,50	7,31	38,08	СТУЭ

Как свидетельствуют данные таблицы, формирование праксеологического компонента у студентов в ЭГ имеет положительную динамику. Сравнение полученных результатов в ЭГ свидетельствует об увеличении (0,5% в начале эксперимента и 38,08% после завершения) количества студентов, способных к интерпретации лингвокультурологической информации в процессе обучения русскому языку. Особенно выразительна эта тенденция в сравнении со слабой динамикой отмеченных процессов в КГ как на уровне свободного владения (лишь 1,03% студентов), так и на пороговом уровне (39,31%). Большинство студентов КГ (59,66%) показали элементарный уровень сформированности праксеологического компонента, что свидетельствует о способности оперировать лишь привычными алгоритмами

анализа языкового материала (образовать по схеме / ответить на вопросы по плану).

В ЭГ количество студентов, которые показали элементарный уровень, уменьшилось до 28,37%. В целом статистика свидетельствует о готовности большинства студентов-греков ЭГ к применению языковых знаний для лингвокультурологического анализа; умении сконструировать монологическое высказывание репродуктивного характера, соответствующее содержанию разработанного проекта; ответить с использованием тез на вопросы и сформулировать собственные вопросы по тексту проекта.

Динамика формирования праксеологического (проективного) компонента в КГ и ЭГ отображена на рис. 3.5.



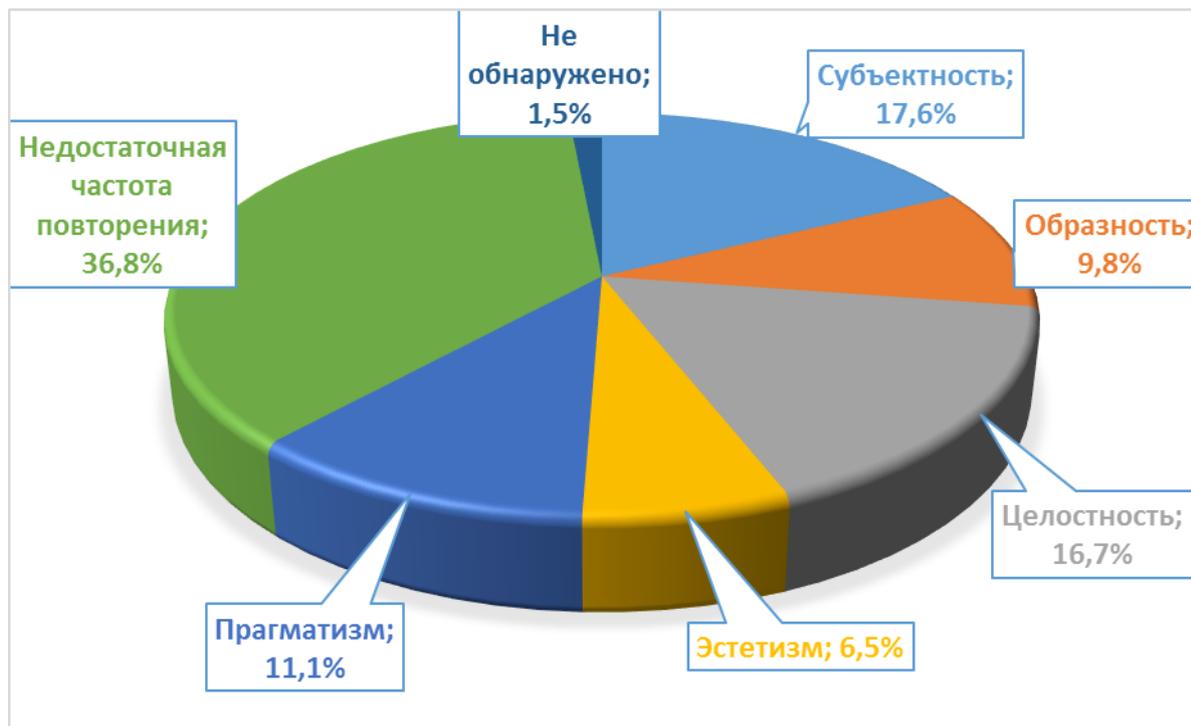
**Рис. 3.5.** Динамика формирования праксеологического (проективного) компонента лингвокультурологической компетентности студентов

График наглядно отображает качественные изменения в развитии прагматического компонента лингвокультурологической компетентности студентов, обучавшихся по экспериментальной системе. Продуктивным фактором этого можно считать эффективность двухэтапной системы методического обеспечения процесса формирования готовности студента к использованию лингвокультурологического знания в практической деятельности в предлагаемой структуре лингвокультурологического образования в высшей школе.

Анализ категориальных структур мировоззрения студентов-греков (объем выборки составил 987 результативных текстов, содержащих основные смысловые единицы, представленные квантами текста культурологического направления; предметом анализа выступила лингвокультурологическая составляющая языковой картины мира, которая конституируется на основе категориальных структур мировоззрения студентов и соотносится с ментальными особенностями студентов-греков), показал, что проведенная процедура квантификации позволила актуализировать такие же смысловые (концептуальные) категории, и в ходе констатирующего эксперимента, а именно – прагматизм, эстетизм, образность, целостность, субъектность.

Результаты развития категориальных структур мировоззрения студентов КГ и ЭГ представлены на рис. 3.6.1, 3.6.2.

Анализ диаграммы позволяет утверждать эффективность предлагаемой методики обучения русскому языку как иностранному студентов-греков с точки зрения качественной динамики рассматриваемых категориальных структур, которое соотносительно с языковой картиной мира. Диаграмма наглядно показывает существенное уменьшение текстов (36,8% и 6,6%), в которых не зафиксировано никаких статистически значимых категорий, что свидетельствует о процессе структуризации содержания языковой картины мира студентов-греков при обучении русскому языку.



**Рис. 3.6.1** Динамика категориальной структуры мировоззрения студентов (контрольные группы)



**Рис. 3.6.2** Динамика категориальной структуры мировоззрения студентов (экспериментальные группы)

Констатируем динамические изменения на уровне категории «Целостность» (16,7% и 30,8%), что подтверждает результативность формирования языковой картины мира, ориентированной на целостное, системное отражение историко-культурной действительности. Определенная динамика, хотя менее активная, проявляется в рамках категорий «Субъектность» (13,7% и 17,6%), «Эстетизм» (6,5% и 8,9%), «Образность» (9,8% и 11,5%), что объясняем эффективностью разработанной методики обучения русскому языку, которая способствует формированию образно-семантического тезауруса студентов-греков. Общий уровень сформированности лингвокультурологической компетентности студентов-греков продемонстрирован в [табл. 3.10](#)

*Таблица 3.10*

**Результаты сформированности лингвокультурологической компетентности после проведения формирующего эксперимента (%)**

Уровни	КЭ	КЭ	ФЭ	ФЭ
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Элементарный	47,43	70,90	49,80	23,33
Пороговый	31,38	26,63	45,95	46,93
Свободного владения (высокий)	3,33	2,48	4,25	29,75

Можем сделать вывод о том, что студенты ЭГ показывают абсолютное преобладание учебных достижений по результатам выполнения заданий по всем уровням. 76,68 % студентов ЭГ успешно справились с заданиями, что свидетельствует о достаточном уровне овладения русским языком, а также сформированности системного лингвокультурологического знания. В то же время эти показатели имеют только 34,71 % студентов КГ.

Результаты тестирования учебных достижений студентов дают количественные показатели для положительного вывода об эффективности

предлагаемой авторской методики обучения русскому языку как иностранному студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода.

В соответствии с проведенной статистической обработкой результатов педагогического мониторинга учебных достижений студентов установлена корреляция между доминирующим видом учебной деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного и стиля учебно-деятельностных (понятийно-функциональной, фундаментально-продуктивной и системно-творческой) стратегий иностранных студентов [Приложение Д 15].

### **Выводы по 3 разделу**

В заключительном разделе диссертационного исследования систематизированы результаты предыдущих разделов, описана методика обучения русскому языку студентов-греков на основе лингвокультурологического подхода.

При разработке критериального аппарата по определению применения методики поэтапной реализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному учитывали, что понимание изучаемого соотносимо с уровнем сформированности лингвокультурологической картины мира в тесной взаимосвязи с категориальной структурой их личностного мировоззрения (прагматизм, эстетизм, образность, целостность, субъектность).

Выявление доминантных категорий лингвокультурологического мировоззрения студентов позволило определить основные направления работы с лингвокультурологическим материалом на уровне компонентов лингвокультурологической компетентности студентов-греков: *когнитивного (лингвистического), аксиологического, коммуникативного, праксеологического (проектного)*.

Выделение (элементарного, порогового и уровня свободного владения) уровней владения русским языком как иностранным конституировалось на основе разработанных межкультурных дескрипторов владения языком в тесной взаимосвязи с дескрипторами межкультурных навыков и умений.

В процессе обучения русскому языку инвариантные тексты учебника, моделирующие учебную и речевую деятельность студентов, дополнялись вариативными текстами, содержащими лингвокультурологическую информацию. Для передачи смыслов и ценностей при анализе текстов были использованы приемы нарративизации.

Предложена система упражнений и заданий для освоения студентами лексико-грамматического материала на основе типологического принципа. Разработан алгоритм применения компаративных методик, а также методик, направленных на обеспечение межкультурной диалогизации на примере русского и греческого языков. В процессе экспериментального обучения были определены следующие аспекты лингвокультурологической работы студентов с лексикой: а) формирование у студентов представлений об этнокультурологическом слое лексики, основном лексическом, фоновом и символическом значениях слова; б) ознакомление с новыми лексическими единицами; в) развитие умений понимать значение лексических единиц, обозначенных национальной спецификой; применять контекстный анализ при определении функциональной роли лексем во время чтения и аудирования; г) конструирование и реконструкция словосочетаний, предложений с определенными лексическими единицами; д) ситуативное употребление усвоенных лексических единиц в устной и письменной форме.

В ходе формирующего этапа исследования, последующего проведения тестов, анализа результатов итогового контроля доказана эффективность методики обучения русскому языку на основе лингвокультурологического подхода, подтверждена структура компетентностного портрета иностранного студента.

## ВЫВОДЫ

Проведенное исследование подтвердило основные положения выдвинутой гипотезы и позволило сформулировать выводы в соответствии с поставленными задачами.

В условиях современной модернизации высшей школы проблема формирования в процессе обучения языку у иностранных студентов умений и навыков межкультурной коммуникации остается актуальной. Анализ состояния проблемы обучения иностранному языку как иностранному в теории и практике обучения в вузе, недостаточное раскрытие в научной литературе аспекта формирования у иностранных студентов лингвокультурологических умений и навыков подтвердили важность исследуемой проблемы и необходимость разработки методики обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического подхода, который ориентирует обучение на формирование лингвокультурологической компетентности как способности специалиста выполнять определенные виды деятельности согласно четко сформулированным требованиям образовательного уровня, в пределах исследования – умения личности осознанно учитывать, понимать и интерпретировать знание культурного и социального контекстов национальной культуры в процессе обучения языку и учебному / межкультурному общению.

Преподавание русского языка как иностранного с позиции лингвокультурологии предусматривает развитие языковой картины мира, а также навыков дискурсивного продуцирования на основе овладения способами выражения собственной позиции посредством русского языка, когда средством развития языковой личности является процесс межкультурного общения. Обучение русскому языку как иностранному в условиях образовательного пространства Греции предусматривало учет

языковой карты, а также греческих диалектов, трансмиссии языковых систем, ментальных особенностей представителей русской и греческой культур.

Обучение русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического подхода требовало наблюдения над структурно-семантическими особенностями концептов (символов) с применением компаративных методик изучения русской и греческой лингвокультур. Применение типологического принципа делало возможным сопоставление языкового материала на фонетико-орфоэпическом, лексико-фразеологическом, морфолого-словообразовательном и синтаксическом уровнях.

Анализ учебников и методической литературы засвидетельствовал неисследованность проблемы реализации лингвокультурологического подхода к изучению русского языка, который гармонизирует процесс диалога культур, каждая из которых является сложным образованием «культура – язык – личность», должен быть реализован как в текстовом, так и во внетекстовом компонентах учебного материала.

Обоснована методическая целесообразность внесения в содержание учебников по русскому языку как иностранному учебного материала на основе сопоставимой типологии русской и греческой языковых систем, а также языковой трансмиссии, которая определяет инновационную направленность в формировании лингвокультурологической компетентности студентов-греков на занятиях русского языка.

Успешное обучение русскому языку как иностранному зависит от учета психолого-педагогических характеристик студентов, что обусловило использование методически рациональных приемов, форм и средств обучения. Дидактические принципы (научности, систематичности и последовательности, приемственности и перспективности, межпредметных связей, связи теории и практики, наглядности, доступности, стабильности и динамичности, единства научного и учебного процесса) и лингводидактические принципы обучения (экстралингвальный, лексико-грамматический, семантический,

диахронический, синтагматический, парадигматический, функциональный, контекстуальный и типологический) предоставили возможность разработать теоретические основы методики поэтапной реализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному студентов-греков. Применение принципа учета родного (греческого) языка способствовало достижению позитивной идентификации на всех уровнях системы изучаемого русского языка, а также формированию культуры речи на уровне коммуникативно-стилистических характеристик.

Разработанная авторская методика реализовывалась поэтапно, имела четко определенную цель, предусматривала системную реализацию организационно-педагогических условий, задействования целеполагания, методическую оптимизацию процесса языковой подготовки иностранных студентов. Важным аспектом апробирования методики обучения русскому языку как иностранному было привлечение студентов к работе с языковым материалом, содержащим культурологическую информацию, путем применения прямого (непосредственного), аудиолингвального методов; метода чтения и сознательно-сопоставительного, подготовки лингвокультурологических проектов.

Реализация экспериментальной программы предусматривала определение содержания и объема лингвокультурологической работы по освоению русской лексики в сопоставлении с греческой, а именно: расширение сведений студентов о лексическом смысле слова за счет формирования представлений о лексическом смысле слова, эквивалентной, неэквивалентной лексике; обогащение, уточнение словаря студентов за счет лексических единиц, обозначенных культурно-национальной коннотацией; развитие умений студентов использовать лексические единицы спецификой на основе типологии языкового материала и паремий русской и греческой лингвокультур.

Каждый из критериев лингвокультурологической компетентности студентов-греков сформирован в целостной системе ее составляющих –

когнитивной, аксиологичной, коммуникативной и праксеологической. Выделение уровней базировалось на классификации межкультурных дескрипторов владения языком во взаимосвязи с дескрипторами межкультурных умений и навыков, а также на положениях теории обучения о трех уровнях усвоения знаний (на минимальном (элементарном) – способность воссоздать полученные знания; на медиальном (пороговом) – применить их по образцу; на высоком (уровень свободного владения) – применить их в нетипичной ситуации) и отвечало требованиям Государственного стандарта высшего образования.

Результаты экспериментального исследования засвидетельствовали эффективность авторской методики обучения русскому языку как иностранному студентов-греков при условии комплексного, комбинированного использования методов обучения с использованием их дидактических возможностей относительно обеспечения межкультурной диалогизации.

Следовательно, решение задач диссертации обусловило достижение цели, однако не исчерпывает всех аспектов проблемы обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического подхода. Необходимо научное рассмотрение вопроса адаптации к системе обучения языку на основе лингвокультурологического подхода; подготовки студентов к системному внедрению информационных технологий учебной деятельности на основе типологизации корпусной лингвистики.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аббас У. Способы формирования мотивации изучения русского языка в иракской аудитории : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Уасин Аббас ; [место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2007. – 250 с.
2. Аванесов Р. И. К вопросам происхождения и развития русского литературного языка / Р.И. Аванесов // Проблемы общего и германского языкознания. – Москва, 1978. – С. 88 – 96.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 345 с.
4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов : (Теория и практика преподавания яз.) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 275 с.
5. Актуальные проблемы психологии речи и психология обучения языку / [под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой]. – Москва : МГУ, 1970. – 165 с.
6. Актуальные проблемы учебной лексикографии / [сост. В.А. Редькин]. – Москва : Русский язык, 1977. – 319 с.
7. Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі / А.М. Алексюк. – Київ, 1981. – 242 с.
8. Алиева Н.Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе (кросскультурный подход) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Наира Надирбековна Алиева. – СПб., 2006. – 467 с.
9. Ахазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / Арчил Арчилович Ахазишвили. – Москва : Просвещение, 1988. – 128 с.
10. Андрейчина К.И. Вопрос учёта национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря : автореф. дисс. канд. пед. наук / К.И. Андрейчина. 13. 00. 02. – Москва, 1977. – 23 с.

11. Анисимов В.М. Некоторые вопросы словарной работы и отбора словарного минимума по русскому языку: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В.М. Анисимов : 13. 00. 02. – Фрунзе, 1996. – 20 с.
12. Антипов Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов. – Новосибирск: Наука. Сибир. отделение, 1989. – 197 с.
13. Антонов А.В. Проблеми розуміння (філософський та психологічний аспекти) / А.В. Антонов. – Київ : Знання, 1975. – 48 с.
14. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / Артем Рубенович Арутюнов. – Москва : Рус. яз., 1990. – 175 с.
15. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – [2-е изд.] / Н.Д. Арутюнова. – Москва : Просвещение, 1999. – 896 с.
16. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
17. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. – 192 с.
18. Бабич М.Д. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови / М.Д. Бабич ; Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2000. – 176 с.
19. Баев Б.Ф. Психологія навчання / Б.Ф. Баев. – Київ : Рад. школа, – 1972. – 136 с.
20. Бабов К. Методика русского языка в болгарской школе : [учебное пособие] / К. Бабов. – Москва : «Наука и София», 1974. – 244 с.
21. Бакум З.П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2008. – 338 с.
22. Балыхина Т.М. Самонаправляемое обучение русскому языку в контексте новых педагогических условий реализации языковых образовательных услуг / Т.М. Балыхина // Вестник РУДН ; Вопросы образования. – Москва : РУДН, 2011. – №4. – С. 78 – 80.

23. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. ; [под ред. М.Т. Баранова]. – Москва : Просвещение, 1990. – 366 с.
24. Баранов М.Т. Методика изучения лексики и фразеологии на уроках русского языка : [пособие для учителей] / М.Т. Баранов. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с.
25. Баранов М.Т. Приёмы обогащения словаря учащихся / Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе. – Москва : Просвещение, 1962. –184 с.
26. Баранов М.Т. Роль тематической группировки слов (по смысловым темам) в обогащении словаря учащихся / М.Т. Баранов // Доклады АПН РСФСР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – № 1. – С. 19 – 23.
27. Баронин А.С. Этнопсихология : [учебное пособие] / Анатолий Станиславович Баронин. – Киев : МАУП, 2000. – 116 с.
28. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бахударов. – Москва : Рус. яз., 1975. – 239 с.
29. Баскина А. Листок посреди моря. Как живут современные киприоты / А. Баскина. – Москва: ЭНАС, 2010. – 275 с.
30. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества : [сборник избранных трудов] / М.М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.
31. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – Київ : Довіра, 2007. – 205 с.
32. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие [для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
33. Берков В. Словарь и культура народа / В. Берков / [мастерство перевода]. – Москва : Просвещение, 1975. – 420 с.
34. Белецкая И.Г. Новогреческий сегодня: интенсивный курс / И.Г. Белецкая. – Москва, 2010. – 424 с.

35. Беляєв О.М. Українська мова: Підручник для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Беляєв О.М., Пентиліук М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.]. – Київ: Рад. школа, 1995. – 192 с.
36. Беляєв О.М. Українська мова: Підручник для 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Беляєв О.М., Пентиліук М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.. – Київ : Освіта, 1992. – 223 с.
37. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько. – Москва: Высшая школа, 1989. – 141 с.
38. Бим И. Л. Книга для учителя к Учебнику немецкого языка для 5 класса средней школы / И. Л. Бим, А. А. Голотина. – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.
39. Бим И. Л. Рабочая тетрадь к учебнику немецкого языка для 5 класса общеобразовательных учреждений / И. Л. Бим, С. Н. Лебедева. – [3-е изд.]. – Москва : Просвещение, 1977. – 211 с.
40. Біляєв О.М. Українська мова: Підручник для 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / [Біляєв О.М., Пентиліук М.І., Симоненкова Л.М., Симоненкова Т.П.]. – [4-е видання перероб. і доп.]. – Київ : Освіта, 2000. – 223 с.
41. Близнюк С.В. Мир торговли и политики в королевстве крестоносцев на Кипре, 1192-1373 / Светлана Владимировна Близнюк. – Москва : Изд-во Московского университета (МГУ), 1994. – 275 с.
42. Близнюк С.В. Этнокультурные отношения киприотов в XIII-XV вв. / С.В. Близнюк // Элита и этнос средневековья. – Москва, 1995. – 311 с.
43. Блинова Е.К. Работа с тематическим словарём / Е.К. Блинова // Русский язык в национальной школе. – 1965. – № 3. – С. 48 – 52.
44. Блок М. Короли-чудотворцы : Очерк представлений о сверхъестеств. характере королев. власти, распространен. преимущественно во Франции и в Англии / Марк Блок; пер. и коммент. В. А. Мильчиной; предисл. Ж. Ле Гоффа

- [с. 11-57] ; послесл. А. Я. Гуревича. – Москва : Яз. рус. культуры, 1998. – 709 с.
45. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики / В.А. Богородицкий – Москва – Ленинград, 1935. – 350 с.
  46. Бодалев А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Издательство ин-та практической психологии, 1996. – 254 с.
  47. Бойко Н. Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения : дисс ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Бойко Наталья Юрьевна. – Москва, 2004. – 452 с.
  48. Борисова А.Б. Местоименный повтор дополнения: синтаксический и прагматический аспекты : На материале новогреческого языка : дисс ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Борисова А. Б.. – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
  49. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А. А. Брагина ; [2-е изд.]. – Москва : Русс. яз., 1986. – 152 с.
  50. Бровкина Е. Е. Пословицы как продуктивные единицы языка и фольклора (На материале французского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Бровкина Елена Евгеньевна. – Курск, 2006. – 218 с.
  51. Будагов Р.А. Сравнительно-семасиологические исследования (романские языки) / Р.А. Будагов. – Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1963. – 302 с.
  52. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира / Т. В. Булыгина, А.Д. Шмелёв. – Москва : Просвещение, 1997. – 247 с.
  53. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде : на примере южнокорейских университетов : дисс ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Быкова Ольга Петровна; [место защиты: Гос. ин-т русского яз.]. – Москва, 2011. – 350 с.
  54. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайрайх // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. Языковые контакты. – 384 с.

55. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование Духа / Вайсгербер Йоханн Лео. – [2-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
56. Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая ; [пер. с англ. А.Д. Шмелёва]. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
57. Вежбицкая А. Язык, культура, познание / А. Вежбицкая. – Москва : Языки славянской культуры, 1996. – 416 с.
58. Вельм И. М. Этнический менталитет: истоки и сущность (На примере удмуртского этноса) : дис. ... д-ра культурологических наук : 24.00.01 / И.М. Вельм. – Ижевск, 2004. – 287 с.
59. Вельм И. М. Этнический менталитет: истоки и сущность (На примере удмуртского этноса) / И.М. Вельм. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002. – 170 с.
60. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 208 с.
61. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. Доклад на международном симпозиуме «Страноведение и преподавание русского языка как иностранного» / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1971. – 84 с.
62. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
63. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: [учебное пособие для студентов филологических специальностей и преподавателей русского языка и литературы иностранцам] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1973. – 233 с.
64. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: [методическое руководство]. – [изд. 4-е

- переработанное. и доп.] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Рус. язык, – 1990. – 247 с.
65. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : [учебное пособие филологических специальностей «Преподавание русского языка и литературы иностранцам»] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Изд-во Московского университета, 1990. – 247 с.
66. Виноградов В. В. Избранные труды. История русского литературного языка / В.В. Виноградов. – Москва, 1978. – С. 10 – 64.
67. Винокур Г.О. Русский язык. Исторический очерк / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – Москва, 1959. – С. 11 – 110.
68. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография : Избранные труды / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 132 с.
69. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте : собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 356 с.
70. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин ; [под ред. Вл. Россельса]. – Москва : Международные отношения, 1980. – 352 с.
71. Власова Е.И. Креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е.И. Власова // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели : сб. статей. – К. : Украинский центр творчества детей и юношества, 1996. – 100 с.
72. Волков Г.Н. Этнопедагогика: [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Г.Н. Волков. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
73. Волошина А.В. Безеквівалентна і фоновна лексика у східнослов'янських мовах : дис. ... канд. пед. наук: 10.02.17 / А.В. Волошина. – Кіровоград, 2001. – 195 с.

74. Воробъёв В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / Владимир Васильевич Воробъёв. – Москва : Наука, 1993. – 107 с.
75. Воробъёв В.В. Лингвокультурология. Теория и методы : [монография] / Владимир Васильевич Воробъёв. – Москва : Книга, 1997. – 332 с.
76. Воробъёв В.В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробъёв // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999 ; [доклады и сообщения российских учёных] / В.В. Воробъёв. – Москва, 1999. – С. 96 –117.
77. Воробьева О. П. Лингвистические аспекты адресованности художественного текста (однозначная и межъязыковая коммуникация) : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / О.П. Воробьева. – Москва, 1993. – 32 с.
78. Вуйович И. Вопросы лингвострановедческого преподавания русского языка / И. Вуйович. – Москва : Рус. язык, 1986. – 79 с.
79. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – Москва : Наука, 1960. – С.37 – 287.
80. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного : (Метод. основы) / Марк Николаевич Вятютнев. – Москва : Рус. яз., 1984. – 378 с.
81. Гак В.Г. О контрастивной лингвистике / В.Г. Гак // Новое в зарубежной лингвистике / [под ред. А.Н. Леонтьева]. – Вып. XXV. – Москва : Прогресс. – 1989. – С. 5–7.
82. Гак З. Г. Проблемы создания универсального словаря (энциклопедический, культурно-исторический и этнолингвистический словарь) / З.Г. Гак // Национальная специфика языка и её отражение в нормативном словаре. – Москва : Наука, 1988. – 84 с.
83. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.

84. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 336 с.
85. Гдовська Барбара Лексика страноведческих реалей в художественном тексте : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. фил. наук: 10.02.01 / Гдовська Барбара. – Київ : 1993. – 19 с.
86. Герд А.С. Введение в этнолингвистику / А.С. Герд. – СПб, 2001. – 488 с.
87. Геродот (ок. 485-425 до н.э.). История / Геродот ; [пер. и примеч. Г. А. Стратановского]. – Москва : АСТ : Хранитель, 2006 (Самара : Самарский Дом печати). – 671 с.
88. Гессен С.Й. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.Й. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
89. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного : [словарь] / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – Москва : Рус. яз., 1993. – 475 с.
90. Голобородько Е. П. Стратегическое направление методики преподавания русского языка / Е. П. Голобородько // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12, ч.2. – С. 6 – 10.
91. Голобородько Є.П. Сучасні акценти педагогіки вищої школи / Є. П. Голобородько // Метода : [збірник наукових праць]. – Херсон: вид-во ХДУ, 2007. – С. 7 – 10.
92. Горпинич В.А. Топонимия древнегреческого языка : [монография] / Владимир Александрович Горпинич. – Серия Ономастика и аппелятивы. – Вып 34. – Днепропетровск : ДНУ, 2009. – 300 с.
93. Горпинич В.А. Антропонимия древнегреческого языка : [монография] / Владимир Александрович Горпинич. – Днепропетровск : ДНУ, 2006. – 278 с.
94. Греческие пословицы и поговорки и их аналоги в русском языке : [сборник] / [сост. Т. В. Кокурина ; ред. А. В. Соколюк]. – [изд. 4-е]. – Москва : URSS , 2010. – 152 с.

95. Грибан Г. В. Здійснення міжпредметних зв'язків у викладанні мови та літератури в процесі роботи над словом (на матеріалі 5-6 класів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Грибан Г. В. – Київ : 1998. – 158 с.
96. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : дис. . . док. пед. наук / Гришкова Р. О. – Київ, 2007. – 447 с.
97. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – Москва : Просвещение, 1999. – 248 с.
98. Гумбольдт В. фон. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – Москва : Наука, 1983. – С. 68.
99. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: [пер. с нем.]. – Москва : Прогресс, 1984. – 400 с.
100. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры : [сборник] : [пер. с нем.]. – Москва : Прогресс, 1985. – 167 с.
101. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 295 с.
102. Гурицкая И. А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в целях включения его в учебные тексты (с учётом места обучения) / И. А. Гурицкая // Лингвострановедение и текст : [сборник статей] / [сост. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров]. – Москва : Рус.яз., 1987. – 179 с.
103. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников / И. Ю. Гутник. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. Герцена, 2000. – 158 с.
104. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 239 с.
105. Джаукян Г. Б. Этеокипрский язык / Г. Б. Джаукян. – Москва : РАН Институт языкознания, 2000. – 357 с.

106. Джури́нский А. Н. Зарубежная педагогика : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика)] / А. Н. Джури́нский. – Москва : Гардарики, 2008 – 391 с.
107. Дидактика современной школы : [пособие для учителя] / авт. кол.: Б.С. Кобзарь и др. / [под ред. В.А. Оныщука]. – Киев : Рад. школа, 1987. – 351 с.
108. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – Москва, 1976. – 231 с.
109. Добра О.М. Μαθαίνω ελληνικά / О.М. Добра, Л.В. Чайка // Федерация греческих товариществ Украины. – Мариуполь – 2010. – С. 143.
110. Добра О.М. «Η ελληνική γλώσσα» / О.М. Добра // Федерация греческих товариществ Украины. – Мариуполь – 2011. – С. 123.
111. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе / В.А. Доманский. – Томск: ТГУ, 2000. – 472 с.
112. Донская Т.К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11-12 марта 2003 г.) / составители: проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. – Москва : МПГУ, 2003. – 315 с. – С. 24 – 29.
113. Дороз В.Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Дороз Вікторія Федорівна. – Бердянськ, 2005. – 205 с.
114. Дробков В.А. Расколота я жемчужина Средиземноморья / В.А. Дробков // Новое время. – 1975. – № 42. – С. 24 – 27.
115. Дубровина С.Ю. Греко-латинские заимствования в русском языке : [учебно-методическое пособие] / С. Ю. Дубровина, Н. В. Каменская ; Федеральное

- агентство по образованию, Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2008. – 178 с.
116. Дяченко Л.М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонові лексики сучасної української літературної мови : дис. ... кандидата філ. наук : 10.02.01 / Дяченко Л. М. – Київ, 1997. – 175 с.
117. Еврейско-греческий язык // КЕЭ, том 2, кол. 435.
118. Елоева Ф.А. Введение в новогреческую филологию : [учебное пособие] / Ф. А. Елоева; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб. : СПбГУ, 1992. – 375 с.
119. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В.Г.Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
120. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособие [для студентов высш. учеб. заведений]. – [2-е. изд., испр. и доп.] / Б.С.Ерасов – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 591 с.
121. Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури : [словник-довідник] / Віталій Вікторович Жайворонок. – Київ : Довіра, 2006. – 703 с.
122. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова : [сб. статей] ; [сост. В.Я. Коровина]. – Москва : Просвещение, 1966. – 270 с.
123. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 155 с.
124. Жлуктенко Ю.О. Аспекти контрастивної лексикології / Ю.О. Жлуктенко // Мовознавство. – 1989. – №6. – С. 3–8.
125. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – Москва : Учпедгиз, 1940. – 345 с.
126. Заболотська О.О. Формування індивідуальності ості майбутніх учителів іноземних мов : [монографія] / О. О. Заболотська. – Херсон : Айлант, 2006. – 243 с.

127. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
128. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
129. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад. На матеріалі англomовних перекладів української прози / Р.П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при Львівському державному університеті, 1989. – 214 с.
130. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи : [пособие для учителей] / Г.М. иваницкая. – Київ : Рад. школа, 1984. – 208 с.
131. Иванова Л. Ф. Гуманистическая народная педагогика как основа художественно-дидактических произведений тюрко-татарских мыслителей средневековья : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. / Л.Ф. Иванова. – Казань, 2003. – 218 с.
132. Исследование речевого мышления в психолингвистике / [отв. ред. Тарасова Е. Ф.]. – Москва : Наука, 1985. – 239 с.
133. История ментальностей. Историческая антропология // Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – Москва, 1996. – 245 с.
134. История Турции в средние века и новое время / Еремеев Дмитрий Евгеньевич; Мейер Михаил Серафимович. – Москва : Изд-во Московского университета (МГУ), 1992. – С 146 – 158.
135. Ительсон Е.И. Тематическая группировка слов в 5 классе / Е.И. Ительсон // Иностранный язык в школе. – 1961. – № 4. – С. 16 – 22.
136. Ишембитова З. Г. Башкирская народная педагогика как средство профилактики девиантного поведения подростков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З.Г. Ишембитова. – Чебоксары, 2005 – 211 с.
137. Йордаль К. Греческие заимствования в русском языке / К. Йордаль // Scando-Slavica. – 1968. – Т. 14. – С. 227 – 256.

138. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.
139. Каган М.С. Культура – философия – искусство – диалог / М.С.Каган, Т.В.Холостова. – Москва : Знание, 1988. – 64 с.
140. Казакова О. М. Менталитет, национальный характер и общественное сознание: к вопросу разграничения понятий / О.М. Казакова // Человек – философские размышления : [материалы Всероссийской научно-практической конференции]. – Вып.1. – Барнаул, 2006. – С.76 – 77.
141. Казакова О. М. Национальный менталитет в языковой картине мира : на примере сопоставления русскоязычной и англоязычной картин мира : дисс. ... канд. филос. н. : 24.00.01 / Казакова Ольга Михайловна; [место защиты: Алт. гос. ун-т]. – Барнаул, 2007. – 184 с.
142. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И.Капитонова, Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. – Москва : Рус.яз. – Курсы, 2008. – 312 с.
143. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 216 с.
144. Карсавин Л. П. Культура Средних веков / Л.П. Карсавин. – Москва : Кн. находка, 2003 – 215 с.
145. Кипр – справочник ; [отв. редактор Р.П. Корниенко]. – Москва, 1969; Constantinides Spyridakis. A brief history of Cyprus. Chicago, 1964. – 575 с.
146. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного освоения иностранным языкам : [монография] / Галина Александровна Китайгородская. – Москва : Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
147. Кёрвуд Г.У. Перевод как основа контрастивного лингвистического анализа / Г.У. Кёрвуд // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXV. – Контрастивная лингвистика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 341 – 349.

148. Кларин М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 83 с.
149. Колесникова А.Ф. Проблемы изучения русской лексики / А.Ф. Колесникова. – Москва : Русский язык, 1977. – 80 с.
150. Коломиец И.В. Методика проведения ролевых игр : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Коломиец. – Киев, 1992. – 284 с.
151. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – Москва : Наука, 1990. – 107 с.
152. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : В 2 т. – Москва : Наука, 1982. – Т. 1. – 693 с.
153. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / Я.А. Коменский. – ХХХ: Педагогика, 1982.
154. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В.Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
155. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения / [ред. Е.А. Власов, Т.Ф. Юдина, О.Г. Авраменко, А.В. Шилов]. – Москва : Рус. язык, 1990. – 80 с.
156. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы / Н.Ю. Конасова. – Санкт-Петербург, 2000. – 41 с.
157. Кондрашов В.А. Эстетика античности. Особенности искусства Древней Греции и его основные периоды // Этика: История и теория. Эстетика: особенности художественных эпох и направлений / Владимир Александрович Кондрашов, Елена Альбертовна Чичина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – С. 317 – 372. (Серия «Высшее образование»).
158. Кононенко В.І. Етнолінгводидактика: національно-культурні цінності : Навчально-методичні рекомендації / В.І. Кононенко / АПН України ; Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 51 с.

159. Копыленко М. М. Кальки греческого происхождения в языке древнерусской письменности / М.М. Копыленко // Вопросы языкознания. – 1973. – Т. 34. – С. 141 – 150.
160. Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение / Э. Косериу // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1989. – С. 63 – 81.
161. Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1990. – 269 с.
162. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія / М.І. Костомаров. – Київ : Прогрес, 1994. – С. 41 – 72.
163. Котова М. Ю. Славянская паремиология : дисс. ... доктора филологических наук : 10.02.01, 10.02.03 / Котова М.Ю. – Санкт-Петербург, 2004. – 231 с.
164. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекцій / Виктория Владимировна Красных. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
165. Кривушин И.В. Византийская школа : [учеб. пособие] / И. В. Кривушин, Е. С. Кривушина; М-во образования Рос. Федерации; Иван. гос. ун-т Иваново : Иван. гос. Ун-т , 2002. – 217 с.
166. Крымский С.А. Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания / С.А. Крымский. – Київ : Наукова думка, 1998. – 216 с.
167. Крысько В.Г. Этническая психология: [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / В.Г. Крысько. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
168. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка / Э.В. Кузнецова. – Москва: Высшая школа, 1989. – 152 с.
169. Кузьмина Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж : Издательство ВГУ, 2001. – № 2. – С. 86 – 93.

170. Кун М.А. Легенди і міфи Стародавньої Греції / Микола Альбертович Кун. – [4-е вид.]. – Київ : АТ «Тарнекс», за участю МП «Мальви», 1993. – 416 с.
171. Курач Л.І. Концептуальні засади лінгвокультурологічного підходу до навчання російської мови в загальноосвітніх школах України / Л.І. Курач // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 25(64). – №1. – Часть №2. – Київ, 2007. – С.294 – 298.
172. Курбатов Г. Л. Визант. церковь IV-XII вв. / Г.Л. Курбатов // Христианство: Античность. Византия. Древняя Русь. – Ленинград, 1988. – С. 107 –188; Принятие христианства народами Центр. и Юго-Вост. Европы и Крещение Руси. – Москва, 1988. – 278 с.
173. Лавров С. Взаимопомощь и доверительное партнерство / С. Лавров // Родина. – 2010. – №11. – С. 78 – 85.
174. Ладыженская Т.А. Обучающие сочинения по картине на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – Москва: Изд-во АПН СССР. – 1958. – 378 с.
175. Латыпова Р. Х. Лингводидактические основы отбора и презентации руссиеведческого материала в практическом курсе русского языка национальных групп : автореф. канд. пед. наук : 10. 04. 01 / Р. Х. Латыпова. – Москва, 1986. – 17 с.
176. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : [учебное пособие] / Д.И. Латышина. – Москва : Гардарики, 2005. – 603 с.
177. Лебедев А. П. История разделения Церквей в IX, X и XI веках / А.П. Лебедев. – Санкт-Петербург, 1999. – 274 с.
178. Лебедев А.П. Церковная историография в главных ее представителях с IV до XX в. / А.П. Лебедев. – Санкт-Петербург, 2000. – 178 с.
179. Левек П. Эллинистический мир / П. Левек. – Москва : Наука, 1989. – 294 с.
180. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Люсьен Леви-Брюль. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 602.

181. Лексические минимумы современного русского языка / [под ред. П.Н. Денисова]. – Москва : Издательство Московского университета, 1972. – 165 с.
182. Лексические минимумы современного русского языка / [под ред. В.В. Морковкина]. – Москва : Русский язык, 1985. – 607 с.
183. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : [учеб. для вузов по специальности «Психология»] / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 285 с.
184. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1965. – 245 с.
185. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А.А. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
186. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения / А.А. Леонтьев // Принципы и методы семантических исследований. – Москва : Прогресс, 1976. – 124 с.
187. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – [изд. второе исправленное и дополненное]. – Москва : Педагогика, 1997. – С. 18 – 29.
188. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А.Н. Леонтьев ; [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – Т. 1. – Москва : Педагогика, 1983. – 389 с.
189. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.01 / Леонтьев Владимир Григорьевич ; Ин-т психологии. – Тбилиси, 1989. – 48 с.
190. Лингвистический энциклопедический словарь / Н.Я. Ярцева. – 1990. – 790 с.
191. Линдеман И.К. Греческие слова в русском языке : Экскурс в область истории рус. яз. / И. К. Линдеман ; преп. Серпухов. прогимназии. – Москва : Тип. Э. Лиснера и Ю. Романа, 1895. – 84 с.

192. Литаврин Г.Г. Как жили византийцы / Г. Г. Литаврин. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1997 – 217 с.
193. Лосев І.В. Античність та її місце в історії світової культури. Витоки і культурні впливи. Культура Греції класичної доби й еллінізму // Історія і теорія світової культури : європейський контекст : [навчальний посібник] / Ігор Васильович Лосев. – Київ : Либідь, 1995. – С. 54 –91.
194. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3-х т. / Ю. М. Лотман – Таллинн, Александра, 1992. – Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – С.39, 339 – 340.
195. Лотман Ю.М. Структура диалога как принцип работы семиотического механизма: Труды по знаковым системам / Ю.М. Лотман. – Тарту, 1984. – Вып. 17. – С. 43 – 54.
196. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия, Е.Ф.Хомская. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
197. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988. – 240 с.
198. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : [учебное пособие для филологических специальностей высших учебных заведений] / Михаил Васильевич Ляховицкий. – Москва : Высшая школа, 1981. – 159с.
199. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
200. Манаенко Г.Н. Как значения языковых выражений «схватывают» концепт / Г.Н. Манаенко // Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форматы знаний : [сборник научных трудов]. – Москва – Калуга, 2007. – С. 330–339.
201. Манакин В.Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В.Н. Манакин. – Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 1994. – 262 с.

202. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1983. – 278 с.
203. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – Москва : Педагогика, 1974. – 240 с.
204. Марковкин В.В. К вопросу об учебном тематическом словаре / В.В. Марковкин // Русский язык в национальной школе. – 1970. – № 2. – С. 76 – 80.
205. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / Валентина Авраамовна Маслова. – Москва : Наследие, 1997. – 207 с.
206. Маслова В.А. Лингвокультурология: [учеб. пос. для вузов] / В.А. Маслова. – Москва : Academia, 2004. – 208 с.
207. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
208. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : [навчальний посібник] / Любов Іванівна Мацько, Лариса Вікторівна Кравець. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2007. – 360 с.
209. Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту методів і навчання української мови: [навчально-методичний посібник] / Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. – Київ : Радянська школа, 1982. – 216 с.
210. Методика міжкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов / Под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. – Москва : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
211. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за редакцією М.І. Пентилюк : [підручник для студентів-філологів]. – Київ : Ленвіт, 2000. – 264 с.

212. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 1990. – 231 с.
213. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Ватютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с.
214. Михайличев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов / Е.А. Михайличев // Школьные технологии. – 2001. – №4. – С.32 – 47.
215. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку / Галина Александровна Михайловская. – Киев : Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.
216. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов : дисс. ... канд. пед. наук / Н.Л. Мишатина. – Москва, 2000. – 200 с.
217. Молчановский В. Преподаватель русского языка как иностранного : Введ. в специальность / В. Молчановский, Л. Шипелевич. – Москва : Рус. яз. Курсы, 2002 (Щербин. тип.). – 317, [1] с.
218. Монтескье Шарль Луи (1689-1755) Дух законов : Творение знаменитого фр. писателя де Монтескю : в 3 ч. / [пер. [и предисл.] Е. Карнеева]. Ч. 1-3. – Санкт-Петербург : тип. Н. Греча, 1839. – 3 т.
219. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения : (Рус. яз. как иностр., нач. этап) / Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург : СМЮ Пресс, 1999. – 188 с.
220. Мусхешвили Н.Л. Значение текста как внутренний образ / Н.Л. Мусхешвили, Ю. А. Шрейдер // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.79 – 91.
221. Нездемковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогика / Г.В. Нездемковская // Психология и педагогика. – 2009. – 11 мая. – С. 37–44.

222. Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций : [монография] / [под науч. ред. Н.А. Лобанова, Н. Мажейкене, В.Н. Скворцова]. – ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования Санкт-Петербург, 2013. – 335 с.
223. Нерознак В. П. Греческий язык. Лингвистический энциклопедический словарь / В. П. Нерознак. – Москва, 1990. – С. 118 – 119.
224. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник для студентів вузів] ; [гол. редактор Онищенко К.І.] / С.Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 1999. – 319 с.
225. Николаева Н.С. Культурный компонент в системе коннотации слова / Николаева Н.С., Спасова А.В., Говердовский В.И. // Язык и культура: Первая Международная конференция : [материалы]. – Киев, 1992. – С. 64 –65.
226. Оболенский Д. Связи между Византией и Русью в XI-XV вв. / Д. Оболенский. – Москва, 1970. – 278 с.
227. Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия : [учеб. пособие] / О.Н. Органова. – Москва : Высш. школа, 1975. – 224 с.
228. Офросимова И.Л. Говорим по-гречески / И.Л. Офросимова. – Москва: Научная книга, 2009. – 456 с.
229. Ошлаков М.Ю. Сага о свободе. Современная история Кипра / М.Ю. Ошлаков. – Москва: ООО «ИПЦ «Маска», 2009. – 315 с.
230. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : Пособие для учителей иностр. яз. / Ефим Израилевич Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
231. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : [методическое пособие для русистов] / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – 200 с.
232. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

233. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 214 с.
234. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник / Марія Іванівна Пентилюк, Тетяна Григорівна Окуневич. – [вид. 2-е, випр. і перероб.]. – Київ : Ленвіт, 2010. – 134 с.
235. Перевозникова А.К. Лингвострановедение. Россия: страна и люди / А.К. Перевозникова. – Москва : Рус. яз.-курсы, 2006. – 184 с.
236. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
237. Петровский А.В. Психология. Словарь / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
238. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : [учебное пособие для учебных заведений] / К.К. Платонов. – Москва : Высш. школа, – 1984. – 174 с.
239. Подласый И.П. Педагогика : Новый курс : в 2 кн. / И.П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – (Учебник для вузов).
240. Покровский М. М. Семасиологические исследования в области древних языков / М.М. Покровский. – Москва, 1895. – 238 с.
241. Попов А. Н. Краткая грамматика греческого языка : [для учащихся сред. и высш. учеб. заведений] / Александр Николаевич Попов. – [2. изд., доп.]. – Москва : Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 2001. – 378 с.
242. Попович М.В. Національна культура і культура нації / М.В. Попович. – Київ : Знання, 1991. – 64 с.
243. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / Александр Афанасьевич Потебня. – Москва : Искусство, 1976. – 615 с.
244. Проблемы школьного учебника / [редкол.: Ю. К. Бабанский и др.]. – Москва : Просвещение. – 21 см. – Вып. 13 ; [материалы VII встречи представителей учебно-педагогических издательств социалистических стран] ; (Москва, май

- 1982 [спец. вып. / под общ. ред. Д. Д. Зуева]. – Москва : Просвещение, 1983. – 163 с.
245. Прохоров Е.Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Е.Ю. Прохоров. – Москва : Педагогика – Пресс., 1996. – 215 с.
246. Психоллингвистика : [сборник статей] / сост. А.М.Шахнарович. – Москва : Прогресс, 1984. – 367 с.
247. Психология общения. – [изд. второе исправленное и дополненное]. – Москва : Наука, 1997. – 384 с.
248. Пушкарев Л.Н. Что такое менталитет? (историографические заметки) / Л.Н. Пушкарев // Отечественная история. – 1995. – №3. – С.158 – 166.
249. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; [пер. с англ.]. – Москва, 2002. – 396 с.
250. Ракитов А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: Пример России // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 12 – 17.
251. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке : [учебное пособие] / Игорь Владимирович Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 120 с.
252. Решке Н. А. Учет особенностей национального менталитета в процессе обучения русскому языку англоговорящих студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Санкт-Петербург, 2002 / Решке Н. А. – С. 17–18.
253. Рогова А.В. Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания по областям и уровням образования» / Рогова А.В. ; Российский университет дружбы народов. – М., 2012. – 27 с.
254. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків : Вид. Група «Основа», 2005. – 96 с.
255. Розенталь Д.Е. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Е. Розенталь, М.А. Теленкова. – Москва: Наука, 1976. – 543 с.

256. Розин В.М. Культурология / В.М. Розин. – Москва : Форум, 1999. – 344 с.
257. РСФСР. Административно-территориальное деление (устройство). – Москва, 1989. – 278 с.
258. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – [2-е издание]. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
259. Русская лингводидактика и языкознание. – Москва : Рус. язык, 1985. – С. 194 – 236.
260. Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира : [сборник материалов Международной конференции], [24-26 ноября 2010 г.] / М-во образования и науки РФ, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова ; [отв. ред. Е. В. Гетманская]. – Москва : Экон-информ, 2011. – 511 с.
261. Русский язык в современном мире : материалы Международной научной конференции : в двух частях / [редкол.: Л. В. Ковалева (отв. ред.) и др.]. – Воронеж : Воронежский гос. архитектурно-строит. ун-т, 2007. – 278 с.
262. Русский язык: Энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин; ред. колл.: Р. И. Аванесов, В. И. Борковский, Т. А. Ганиева и др. ; Институт русского языка АН СССР. – Москва : Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
263. Русские народные сказки : [книга для самостоятельного чтения] / [сост. Ю.Г. Круглов]. – Москва : Просвещение, 1983. – 320 с.
264. Рытова М. Л. Греческий язык : [учеб. пособие для 5-го кл.] / М. Л. Рытова. – Москва : Просвещение, 1982. – 275 с.
265. Рытова М. Л. Учебник греческого языка : [практический курс] / М.Л. Рытова. – [2-е изд.]. – Москва : Эдиториал УРСС, 2000. – 375 с.
266. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация : [учебное пособие] / Александр Петрович Садохин. – Москва : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
267. Самсонюк Н.Ф. Народные пословицы в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самсонюк Н.Ф. – 192 с.

268. Сафина М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов: 13.00.01 (На материале изучения иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сафина М.С. – Казань, 2005. – 181 с. РГБ ОД, 61:05-13/1916.
269. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 178 с.
270. Саяхова Л.Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения / Л.Г. Саяхова. – Уфа: Китап, 2006. – 127 с.
271. Семененко Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика : [монография] / Наталия Николаевна Семененко. – Старый Оскол : Изд-во РОСА, 2011. – 355 с.
272. Семененко Н.Н. Русская пословица: функции, семантика, системность / Н.Н. Семененко, Г.М. Шипицына. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. – 170с.
273. Сендерович С.Я. Морфология загадки / С.Я. Сендерович. – Москва : Языки славянской культуры, 2008. – 208.
274. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сэпир. – Москва : Просвещение, 1993. – 375 с.
275. Система обучения сочинений (4-8 классы): [пособие для учителей] / [под ред. Т.А. Ладыженской]. – Москва : Просвещение, 1978. – 284 с.
276. Славянские древности. Энциклопедический словарь / [под ред. Н.И. Толстого]. – Т. 1. А-Г. – Москва : Международные отношения, 1995. – 577 с.
277. Славятинская М. Н. Греческий язык / М.Н. Славятинская // Православная энциклопедия / [под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II]. – М. : Церковно-науч. центр «Православная энцикл.», 2000. – Т. 12. – С. 436 – 443.
278. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский / Л.Н. Соболев. – Москва : Изд-во лит. на иностр. яз., 1952. – 404 с.

279. Современная дидактика: теория-практике / [И. Я. Лернер, А. В. Полякова, И. П. Товпинец и др.]; [под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании]. – Москва : ИТПИМИО, 1994. – 288 с.
280. Современный русский язык : учебное пособие [для филологов специальных факультатов] / В. А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др. ; подред. В.А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. И доп. – Москва : Высшая школа, 1989. – 800 с.
281. Споры о главном: Дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов»: [сборник статей] / отв. ред. Ю.И. Бессмертный. – Москва : Наука, 1993. – С. 37.
282. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Суворова Мария Афанасьева : Улан-Удэ, 2000. – 20 с.
283. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 192.
284. Тарасов С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников / С.В. Тарасов // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С.14 – 21.
285. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – Москва : Просвещение, 1980. – 606 с.
286. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Вероника Николаевна Телия. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
287. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В.В. Краевский и др.] ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.

288. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учебное пособие] / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2008. – 624 с.
289. Тимофеева Е. Е. Языковая игра как средство развития лингвокреативных способностей учащихся : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Тимофеева Елена Евгеньевна. – Москва, 2006. – 174 с.
290. Титова Ю. В. Население Кипра: этнические проблемы : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.07 / Титова Ю. В. – Москва, 2003. – 211 с.
291. Титова Ю.В. Население Кипра: этнические проблемы : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. ист. наук ; специальность 07.00.07 – этнография, этнология и антропология [место защиты МГУ, 2003] / Титова Ю.В. – 21 с.
292. Томахин Г.Д. Лингвистические и лингводидактические аспекты лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Тезисы докладов III Международного симпозиума МАПРЯЛ по лингвострановедению. – Одесса, 1982. – Т. 1. – С. 147-148.
293. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 3. – С. 78 – 79.
294. Тронский И. М. Греческий язык / И.М. Тронский, А.А. Белецкий // Краткая литературная энциклопедия / [гл. ред. А. А. Сурков]. – Москва : Сов. энцикл., 1962-1978. Т. 2: Гаврилюк – Зюльфигар Ширвани. – 1964. – С. 360–363.
295. Турсиду Н.Ю. Рівні володіння мовою й рівневий підхід у процесі навчання російській мові як іноземній студентів-греків / Н.Ю. Турсиду // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – № 1 (298). – лютий 2016. – С. 122 – 129.
296. Турсиду Н.Ю. / Н.Ю. Турсиду // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка : [електронне фахове видання]. – 2016. – Вип. 1 (лютий).

297. Турсиду Н.Ю. Проблема «менталитета» в контексте содержания иноязычного образования / Н.Ю. Турсиду // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 4. – С. 62 – 66.
298. Турсиду Н.Ю. Нравственно-воспитательный потенциал и основы греческой народной педагогики / Н.Ю. Турсиду // Педагогика и психология: актуальные проблемы и тенденции развития : [материалы международной заочной научно-практической конференции]. – Часть 1. – Новосибирск, 2012. – С. 88 – 90.
299. Турсиду Н.Ю. Змістовий компонент навчання спілкуванню російською мовою в освітньому середовищі Греції / Н.Ю. Турсиду // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2016. – № 2 (133). – С. 140 – 145.
300. Ужинин Е. Е. Турецкие заимствования в языках восточно-средиземноморского ареала : языковые контакты на территории Османской империи : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.22 / Ужинин Евгений Евгеньевич; [место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. – Москва, 2008. – 289 с.
301. Усенко О.Г. К определению понятия «менталитет» / О.Г. Усенко // Российская ментальность: методы и проблемы изучения. – Москва, 1999. – С. 23–77.
302. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных учений / А.В. Усова, А.А. Боборов. – Москва : Знание, – 1987. – 80 с.
303. Уфимцева Н.В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии / Н.В. Уфимцева // Этнопсихолінгвістика / [отв. ред. Ю.А. Сорокин]. – Москва : Наука, 1966. – С. 162 – 191.
304. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н.И.Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2009. – 263 с.

305. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 томах. – Т1. – Москва : Педагогика, 1974. – 123 с.
306. Февр Л. Бои за историю : [сборник статей] / Люсьен Февр ; [пер. А. А. Бобовича и др.; ст. А. Я. Гуревича [с. 501–541]; коммент. Д. Э. Харитоновича; [АН СССР]. – Москва : Наука, 1991. – 629 с.
307. Федоренко Л. П. Подготовка учащихся к усвоению знаний / Л.П. Федоренко. – Киев : Рад. школа, 1980. – 93 с.
308. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1973. – 160 с.
309. Фиада А. Эти странные греки / Ф. Фиада. – Москва : Эгмонт Россия Лтд., 2000. – 226 с.
310. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
311. Флиер А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – Москва : Академический проект, 2000. – 496 с.
312. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / А.В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
313. Хейлік В.Д. Формування вмінь логіко-сміслової компресії та запису тексту російською мовою навчальної лекції за фахом в іноземних студентів медичного університету : арэф. на здобуття наукового ступеня кан. пед. наук 13.00.02 – теорія і методика навчання (російська мова) / Хейлік Володимир Дмитрович. – Херсон, 2011. – 23 с.
314. Хомский Н. Язык и мышление / Н.Хомский. – Москва : Прогресс, 1972. – 164 с.
315. Хориков И.П. Учебник греческого языка / И.П. Хориков. – Москва : Троице-Сергиева лавра, 2006. (в двух томах).
316. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка : более 5 000 слов / Галина Павловна Цыганенко. – Киев : Радянська школа. – 1989. – 511 с.

317. Чучин-Русов А.Е. Конвергенция культур / Александр Евгеньевич Чучин-Русов. – Москва : Магистр, 1997. – 400 с.
318. Шадурский И.В. Тематическое изучение лексики // Методы изучения лексики. – М.: Издательство Белорусского университета, 1975. – С. 48–52.
319. Шанский Н. Русская лингводидактика и языкознание // Русский язык в школе. – 1976. – № 6. – С. 14 – 18.
320. Шанский Н.М. Русский язык как учебный предмет в национальной школе / Н.М. Шанский, М.Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. – 1973. – № 3. – С. 11–15.
321. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика : [сборник статей] / Николай Максимович Шанский ; [предисл. В. Г. Костомарова]. – Москва : Рус. яз., 1985. – 278 с.
322. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Ленинград : ЛГУ, 1985. – 56 с.
323. Шатков Г.В. Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык (на материале норвежских переводов русской общественно-политической литературы): автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.01 / Шатков Г.В. – Москва, 1952. – 15 с.
324. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / О.Л. Шевнюк. – Київ: НПУ, 2003. – 232 с.
325. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. – Страсбург : Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.
326. Шмелёв А.Д. Русская языковая модель мира / А.Д. Шмелёв. – Москва : Языки славянской культуры, – 2002. – 374 с.
327. Широков О.С. История греческого языка : [учебное пособие] / О. С. Широков. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 147 с.
328. Шоджаи Мохсен. Пути и способы повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в Иране : начальный этап : дисс. ... канд.

- пед. наук : 13.00.02 / Шоджаи Мохсен; [место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2008. – 218 с.
329. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.
330. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : [учебное пособие] / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2008. – 188 с.
331. Эвангелопулос Ю.В. Грамматика новогреческого языка / Ю. В. Эвангелопулос. – Ташкент : Фан, 1984. – 187 с.
332. Эвангелопулос Ю.В. Сопоставительный анализ лексики новогреческих диалектов (на фактическом материале, собранном у греков, проживающих в Узбекистане): дисс. ... доктора филологических наук : 10.02.02, 10.02.19 / Эвангелопулос Ю.В. – Ташкент, 1982. – 415 с.
333. Эльконин Д.Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – [2-е изд.]. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
334. Южалина Н. С. Менталитет как интегральная характеристика духовной жизни / Н.С. Южалина // Вестник ЧГАКИ. – Серия №3. Культурологические науки. – 2003. – №3. – С.126 – 133.
335. Южалина Н. С. Менталитет как социокультурная целостность : дис. ... канд. культурологических наук : 24.00.01 / Южалина Наталья Сергеевна : Челябинск, 2003. – 185 с.
336. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1991. – С. 86 – 87.
337. Юркевич П.Д. Философские произведения // Приложение к журналу «Вопросы философии». – Памфил Данилович Юркевич. – Москва : Правда. – 1990. – 670 с.
338. Юшманов Н. В. Элементы международной терминологии. Словарь-справочник / Н.В. Юшманов. – Москва, 1968. – 325 с.
339. Ярцева В.М. Контрастивная грамматика / В.М. Ярцева. – Москва: Просвещение, 1981. – 112 с.

340. Adrados Francisco Rodriguez (1922). A history of the Greek language : from its origins to the present / by Francisco Rodriguez Andrados ; [transl. from the Span. by Francisca Rojas del Canto]. – Leiden ; Boston : Brill, 2005.
341. Bachman L. The Construct Validation of Some Components of communicative Proficiency. – TESOL Quarterly, 1982. – Vol. 16, № 3. – P. 449-465.
342. Βασιλάκης Μανόλης, Καββαλάκη Ζωή, Καλαπανίδας Κώστας. Μαθαίνω ελληνικά (προφορική προκαταρκτική διδασκαλία)//Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων – Αθήνα. Σελ.
343. Barron F. Artistic perception as a possible factor in personality style F. Barron, G. Welsh // Journal of Psychology. – 1952. – Vol.33. – P.199 – 203.
344. Bartmiski J. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (1) / Z problemow frazeologii polskiej i slowianskiej. – Warszawa, 1985. T. III. – 68 s.
345. Constantinides Spyridakis. A brief history of Cyprus. – Chicago, 1964. – 324 p.
346. Culture and Communication / S.K.Kitao a.o. (ed.); K.Kitao. – Kyoto: Yamaguchi, 1995. – VII, 310 p.
347. Σχεδιασμός μαθήματος, διαχείριση τάξης και διδασκαλία τεσσάρων δεξιοτήτων. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας <http://elearning.greek-language.gr/enrol/index.php?id=2>
348. Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. V.1: The Secondary School / Ed. by Lies Sercu. – Aalborg: Aalborg University Press, 1995. – 188 p.
349. Intercultural Sourcebook: Cross Cultural Training Methods. V.1. / Ed. by M. Flower. – Yarmouth: Intercultural Press, 1995. – 230 p.
350. Hirsch E.D. Cultural Literacy, What Every American Needs to Know. – Vintage Books, 1987. – P.3. – 46 s.
351. Lado R. Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. – Ann Arbor: University of Michigan Pres, 1957. – 127 s.
352. Mackridge, Peter. The modern Greek language : A descriptive analysis of standard mod. Greek / Peter Mackridge. – Oxford : Oxford univ. press, 1987.

353. Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη)- Πρόταση. – Αθήνα: Εκδόσεις «Σύγχρονη εκπαίδευση», 1992. – Σ.35-63.
354. Μανώλης Βαγιωνάκης, Μιχάλης Καδής, Φανούριος Λιανάντωνάκης. Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου// Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2<sup>ο</sup>. Μέρος 1<sup>ο</sup>. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, Αθήνα – 2007. – Σ. – 120.
355. Μανώλης Βαγιωνάκης, Μιχάλης Καδής, Φανούριος Λιανάντωνάκης. Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου. Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων // Αθήνα – 2007. Σελ. 39.
356. Sapir E. Language / E. Sapir // Encyclopedia of the social sciences. – New York, 1978. – P. 155–169.
357. Παρασκευή Θώμου, Ειρήνη Κασσωτάκη, Ευρυδίκη Λελεδάκη, Γιάννης Μητροφάνης // Πράγματα και γράμματα. Επίπεδο 2<sup>ο</sup>. Μέρος 2<sup>ο</sup>. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, Αθήνα – 2007. Σ. – 133.
358. Φωτίου Πηνελόπη, Σουλιώτη Ευαγγελία. Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
359. Sir George Hill. A history of Cyprus. Cambridge, 1972. – 215 p.
- ΙΝΤΕΡΝΕΤ-ΡΕΣΥΡΣΙ
360. <http://kypros.org/Cyprus/history.html> - официальный сайт Республики Кипр, раздел История.
361. <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/cytoc.html> – Библиотека Конгресса США, изучение страны – Кипр, раздел История
362. Грицанов А.А. Новейший философский словарь, 1999. [Электронный ресурс] / А.А. Грицанов. Текст словарных статей. – 2004–2009. [fil.vslovar.org.ru/772.html](http://fil.vslovar.org.ru/772.html) – В надзаг.: Словарик виртуальный, e-mail: [fil.vslovar.org.ru](mailto:fil.vslovar.org.ru)
363. Державний стандарт вищої освіти [Электронный ресурс] // Закон України «Про вищу освіту». № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/part\\_03.html](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_03.html) – В надзаг.: Освітній портал, e-mail: [www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua)

364. Зализняк А. Ключевые идеи русской языковой картины мира [Электронный ресурс] А. Зализняк, И. Левонтина, А. Шмелев // Отечественные записки. – 2002. – № 3. <http://magazines.russ.ru/oz/2002/3/> – В надзаг.: Русский журнал, e-mail: zhz@russ.ru.
365. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
366. Иоанн Златоуст Православная энциклопедия// режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text/541598.html>
367. Кажигалиева Г.А. О содержании и структуре лингвокультурных словарей в рамках обучения русскому языку как неродному / Г.А. Кажигалиева. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1\\_kazhigalieva.doc.htm](http://www.rusnauka.com/CCN/Philologia/1_kazhigalieva.doc.htm)
368. Левушкина О.Н. Принципы «соизучения языка и культуры» и лингвокультурологический: к определению объема понятий в методике преподавания русского языка / Ольга Николаевна Левушкина // [http://www.rusnauka.com/7\\_NITSB\\_2012/Pedagogica/5\\_103612.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Pedagogica/5_103612.doc.htm).
369. Система образования Кипра – Официальный сайт Департамента международного сотрудничества Министерства образования и науки Российской Федерации- режим доступа//[http://dic.edu.ru/information/national\\_systems/1534/](http://dic.edu.ru/information/national_systems/1534/)
370. Толковый словарь русского языка Ожегова С.И. *онлайн* ...[ozhegov.textologia.ru/](http://ozhegov.textologia.ru/)

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А 1

#### Понятие «менталитет»: историческая справка

Содержательная многозначность явления отражена уже в самом слове «менталитет», этимологически восходящему к латинскому «mens» или «mentis». Этимологическое ядро термина имеет более девяти значений, из которых общеупотребимы такие, как «ум», «мышление», «рассудок», «образ мыслей». Слово «менталитет» активно употребляется в большинстве европейских языков, и повсюду оно сохраняет свою изначальную многозначность [7, с. 126–133]. Так, во французском языке *mentalite* – это направление мыслей, умонастроение, направленность ума, склад ума; в английском – *mentality* – умственное развитие, склад ума, умностроение. В немецком – *die Mentalitat* – это склад ума, образ мыслей. Характерно, что возможны и другие – синонимические – варианты истолкования термина, приводимые в зарубежных словарях – здесь менталитет замещается понятиями «образ мышления», «психический склад человека», «структура сознания» и другими.

Как самостоятельная научная категория понятие «менталитет» оформляется в работах Л. Леви-Брюля, получая своё развитие в исследовании специфики примитивной ментальности. Л. Леви-Брюль в «Первобытном мышлении» [1] выделял два типа ментальности – дологический и логический, подчеркивая несоизмеримость мышления племен Австралии и Африки и рационального мышления, характерного для Европы.

Таким образом, к концу XX века ученые констатировали отсутствие единого общепринятого определения менталитета, обусловленное разнообразием исследовательских позиций, занимаемых по отношению к нему.

Несмотря на существование различных подходов к изучению менталитета: философский, психологический, культурологический и т.д. [6, с. 55–58], несомненно, что впервые обоснованную и всестороннюю интерпретацию менталитета находим в трудах представителей французской школы «Анналов» первой половины XX века [4, с. 17–18]. Для ученых, принадлежащих так называемой «Новой исторической науке» (М. Блок [1, с. 318–320], Л. Февр [7, с. 312–315]), характерно изучение мировой истории как процесса последовательной смены ментальностей. В этом плане менталитет оказывается тем явлением, анализируя которое, можно осмыслить структуры духовной жизни той или иной эпохи.

В работах современных зарубежных авторов менталитет трактуется неоднозначно, и как совокупность представлений, способов поведения и реакций, которые носят бессознательный и неотрелектированный характер, как групповые представления и способы поведения, как этнические и познавательные коды, способы мышления и чувствования, как структуры коллективного объяснения действительности; как способы поведения и восприятия [2, с. 32].

Н. Южалина правомерно отмечает, что *менталитет* – это интегральная характеристика духовной жизни индивида (социума), выражающуюся через сложную совокупность глубинных, главным образом, невербализуемых, нерелексированных интеллектуальных установок (познавательных стереотипов, стереотипов мнений, суждений, оценок) и долговременных поведенческих архетипов (стереотипов действия – традиций, привычек и т.д.) [8, с. 126–133], либо «разлитые в определенной социальной среде умонастроения, неявные установки мысли и ценностных ориентаций, автоматизмы и навыки сознания» [5, с. 37].

### Литература:

1. Блок М. Короли-чудотворцы : Очерк представлений о сверхъестеств. характере королев. власти, распространен. преимущественно во Франции и в Англии / Марк Блок; Пер. и коммент. В. А. Мильчиной; предисл. Ж. Ле Гоффа [с. 11-57] ; послесл. А. Я. Гуревича. – М. : Яз. рус. культуры, 1998. – 709 с.
2. Вельм И. М. Этнический менталитет: истоки и сущность (На примере удмуртского этноса) : дис. ... д-ра культурологических наук : 24.00.01 / И.М. Вельм. – Ижевск, 2004. – 287 с.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Люсьен Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 602.
4. Решке Н. А. Учет особенностей национального менталитета в процессе обучения русскому языку англоговорящих студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Санкт-Петербург, 2002 / Н.А. Решке. – С. 17–18.
5. Споры о главном: Дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов»: [сборник статей] / отв. ред. Ю.И. Бессмертный. – М.: Наука, 1993. – С. 37.
6. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 томах. – Т1. – М.: Педагогика, 1974. – 123 с.
7. Февр Л. Бои за историю : [сборник статей] / Люсьен Февр ; [пер. А. А. Бобовича и др.; ст. А. Я. Гуревича [с. 501–541] ; коммент. Д. Э. Харитоновича; [АН СССР]. – М. : Наука, 1991. – 629 с.
8. Южалина Н. С. Менталитет как интегральная характеристика духовной жизни / Н.С. Южалина // Вестник ЧГАКИ. – Серия №3: Культурологические науки. – 2003. – №3. – С.126 – 133.

## Приложение А 2

### Соотносительность понятий «ментальность» и «менталитет» в историческом развитии

Известный отечественный историк Л. Пушкарев, акцентируя, в частности, внимание на различии в употреблении терминов «менталитет» и «ментальность» в том, что менталитет имеет всеобщее, общечеловеческое значение как, например, мышление, сознание... Ментальность – это признак мыслящего человека, характерный для данного лица (коллектива) в данное время. Ментальность и менталитет – близкие, но не равнозначные понятия [3, с. 158–166].

Но, более взвешенной, выглядит точка зрения О. Казаковой: понятия менталитет и ментальность представляют собой синонимы, пришедшие в русский язык из разных языков, обозначающие одно понятие, но имеющие небольшие различия в употреблении – менталитет чаще всего используется для характеристики более широких, общих явлений, а ментальность – для более частных [2, с. 76–77].

Понятия «ментальность» и «менталитет» соотносительны с понятием «национальный менталитет», который понимается как присущая определенной общности совокупность стабильных иррациональных и рациональных особенностей коллективных представлений о себе и окружающем мире, специфический склад мышления и чувств, ценностных ориентаций и поведенческих установок, предрассудков, мнений и верований. Национальный менталитет включает в себя не только субъективную сторону жизнедеятельности народов, связанную со специфическими особенностями их внутренней душевной жизни, но и объективную сторону, связанную с опредмечиванием этих особенностей в социальной организации и культуре народов. Национальный менталитет в процессе своей объективации формирует определенную социокультурную картину мира, присущую членам нации, и в значительной мере обуславливает формы социальных отношений между людьми, их культурную ориентацию и поведение [1, с. 40–41].

### Литература:

1. Вельм И. М. Этнический менталитет: истоки и сущность (На примере удмуртского этноса) : дис. ... д-ра культурологических наук : 24.00.01 / И.М. Вельм. – Ижевск, 2004. – 287с.
2. Казакова О. М. Менталитет, национальный характер и общественное сознание: к вопросу разграничения понятий / О.М. Казакова // Человек – философские размышления : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Вып.1. – Барнаул, 2006. – С.76 – 77.
3. Пушкарев Л.Н. Что такое менталитет? (историографические заметки) / Л.Н. Пушкарев // Отечественная история. – 1995. – №3. – С.158 – 166.

## Приложение А 3

### Интерпретация понятия «этнический менталитет» в философской и психолого-педагогической литературе

Проблема духа и души народа в философии и этнопсихологии имеет свою историю, первые знания об этнопсихологических различиях между людьми содержатся в трудах античных авторов. Уже Геродот в своей «Истории» рассказывает о специфических особенностях народов. Он повествует о богах, обычаях, обрядах и нравах различных народов, не забывая при этом и о специфике этнических черт характера. Геродот сравнивает различные народы и пытается объяснить психологические различия между народами особенностями природной среды и образом жизни. Анализируя этнический характер древних греков, Геродот обращает внимание на их смекалку, свободолобие и способность к самопожертвованию ради своей страны.

Но лишь в Новое время душевно-психологические различия между народами становятся объектом самостоятельного анализа со стороны философов и ученых. Монтескье вводит понятие «дух народа» и решает вопрос об его обусловленности с позиции географического детерминизма. По его мнению важную роль в формировании духа народа играет климат. К. Гельвеций в формировании духа народа придавал решающее значение формам правления и ставил изменение национального характера народа в прямую зависимость от общественных переворотов: для свободных народов типичными свойствами являются человечность, самопожертвование, стойкость духа; при тоталитарной форме правления проявляются отрицательные качества: малодушие, трусость и вероломство.

В философии Нового времени уже ставится вопрос о социальной обусловленности национального характера. Английский философ Д.Юм считал, что для людей характерно общение и стремление к объединению в социальные группы и что важную роль в формировании народного характера играют политические причины. Проблема народного характера стала и предметом изучения немецких философов – Гердер фактически отождествлял понятие душа народа, народный характер и дух народа, он отмечал — что на души народа влияют не только климат и ландшафт, но и образ жизни, воспитание, политический строй и этническая история. Методологически важной является мысль о крайней сложности в понимании психологических особенностей тех или иных народов. Далее Гердер отмечает, что «... нужно жить одним чувством с нацией, чтобы ощутить хотя бы одну из её склонностей». Этим тезисом немецкий философ призывает изучать характер народа изнутри, сливаясь с ним. Гердер считал, что для понимания души народа необходимо изучать всю его жизнь: первостепенную роль играет изучение устного народного творчества. По мнению философа именно в фольклоре наилучшим образом выражен народный дух.

Существенное внимание проблеме «духа народа» великий немецкий ученый и философ Гегель. «Дух» и «душа» у Гегеля совпадают. По мнению Гегеля дух расы есть результат распада планетарной жизни человечества, в зависимости от природно-климатических условий, на отдельные человеческие сообщества. Существенное влияние на развитие этнопсихологических и их методологических основ оказали работы французского философа и этнографа Леви-Брюля, который полагал, что людям различных этнических общностей свойственен специфический тип мышления. Он утверждал, что над мышлением отдельных людей довлеют коллективистские представления, отражающиеся в обычаях, обрядах, языке, культуре, социальных институтах и т. д.

Большое внимание надо уделить творчеству Юнга и особенно его учению о коллективном бессознательном. Учение Юнга об архетипах коллективного бессознательного имеет принципиально важное значение для понимания конкретного психологического механизма проникновения специфических черт национального менталитета в душевный мир отдельного человека. С момента рождения ребенок погружается в социальную среду, составной частью которой является мир национальной культуры. Под влиянием усвоения родного языка и национально окрашенной системы воспитания уже в самом раннем детстве в бессознательном слое души человека складываются некие архетипические структуры, включающие в себя этнически окрашенные картины мира, в результате чего менталитет как состояние национальной культуры становится достоянием душевной жизни отдельного человека.

Этнический менталитет сравнительно недавно вошел в категориальный научный аппарат, изучение этого феномена имеет длительную историю. Проблема этнического менталитета с другой терминологией («душа народа», «дух народа», «национальный характер»), систематически присутствовали в историческом развитии гуманитарной научной мысли в трудах Геродота, Монтескье, Гельвеция, Гердера, Гегеля, Леви Брюля.

Так, натурализм, который проявляется в преувеличении природно-климатических или биологических причин в формировании национального характера. Ш.Монтескье – представитель географического детерминизма, отмечает о решающем влиянии климата на характер народа. Власть климата сильнее иных властей, от климатических условий зависит, каким будет народ: «народы жарких климатов робки как старики, народы холодных климатов отважны как юноши».

Теоцентризм в понимании национального менталитета заключается в признании решающей роли религии. Антропоцентризм – отводит решающую роль особенностям национальной системы воспитания и социализации детей в семье. Он проявляется в понимании детерминации национального менталитета – заключается в подчеркивании решающей роли особенностей национального воспитания и социализации ребенка в семье, в изучении специфики ухода за детьми, в исследовании особенностей эмоциональных отношений между детьми и родителями. Ключом к объяснению формирования национального характера считаются особенности ухода за детьми в первые месяцы и годы жизни.

## Приложение А 4

### Понятия «картина мира», «концептуальная картина мира»

Понятие «картина мира» относится к фундаментальным научным понятиям. Она выражает существенные характеристики человека, его бытия. Картина мира как глобальный образ формируется в процессе контакта человека с окружающей средой и другими членами социума, объективируется в языке, изобразительном искусстве, музыке, ритуалах, различных социокультурных стереотипах поведения людей.

В настоящее время термин *картина мира* имеет достаточно широкую семантику, однако в целом под ним понимается совокупность представлений человека об окружающей объективную действительность [3, с. 109]. Эти представления фиксируются в виде языковых единиц и категорий. При этом каждая, даже незначительная единица, является произведением многих поколений людей и поэтому отражает не только то, как человек видит окружающий реальный мир, но и историю формирования этих представлений.

Языковая картина мира – это мир, который мы видим сквозь призму языка. Это наш способ мышления об окружающем мире, который является субъективным. Это исторически сложившаяся в обыденном сознании языкового коллектива вербализованная совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности; это картина мира, существует в языке, причем речь и картина мира влияют друг на друга [10, с. 20].

Язык отражает мир, охватывая все сферы индивидуального и общественной жизни человека. Заложенные в языке теоретические, практические и культурные знания, опыт, национальная специфика представлений о мире носителей языка и их своеобразие реконструируются в результате семантического и концептуального анализа – как языковая картина мира [12, с. 90]. Понятие языковой картины мира является одним из фундаментальных в современной лингвистике. Именно благодаря анализу языковых картин мира исследователи прослеживают разногласия в особенностях мировосприятия разных народов.

Образ мира, воплощенный в языке, соответствует понятию «языковая картина мира». Начала тезисы о языковой картине мира принадлежат В. Гумбольдта, который утверждал, что в «каждой естественном языке есть характерный только для нее обзор мира». «Всякий язык, – размышлял В. Гумбольдт, обозначая отдельные предметы, на самом деле творит: она формирует для народа, который является ее носителем, картину мира» [8, с. 38]. Взгляды Гумбольдта восприняли и развили его последователи. Л. Вайсберг считает язык творением нации, в котором нашел свое отражение процесс познания всех поколений. Язык – духовный мир, стоящий перед конкретным человеком как нечто объективное, но до узнаваемого – субъективным, односторонним. Субъектами языковой картины мира есть носители языка, поскольку картина мира является способом его познания, а следовательно, результатом когнитивной деятельности людей, отражением результатов деятельности сознания. Для отечественного языкознания огромную роль сыграли труды А. Потебни, который развил идеи В. Гумбольдта и одновременно вплотную подошел к тем вопросам, которые поставила американская когнитивная антропология [14, с. 107].

Подобной является концепция Ю. Апресян, которая считает, что каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Представлены в языке значения складываются в определенную единую систему взглядов, которая является обязательной для всех носителей языка и составляет языковую картину сообщества; свойственный языку взгляд на мир является частично универсальным, частично национально специфическим, поэтому носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков [1, с. 124].

В. Маслова акцентирует внимание на том, что языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, многоуровневая. Именно языковая картина мира приводит коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего

мира человека. Она отражает способ «языковой и мыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [2, с. 76].

По мнению Л. Вайсгербера, картина мира любого языка является той силой, которая формирует представление об окружающей среде с помощью языка как «промежуточного мира» носителей этого языка. Л. Вайсгербер характеризует языковую картину мира как: систему возможных смыслов: духовных, которые определяют своеобразие культуры и менталитета отдельной языковой общности, и языковых, определяющих существование и функционирование самого языка; систему конкретной языковой общности, которая является ее общекультурным достоянием, а также, с одной стороны, является результатом исторического развития этноса и языка, с другой, – причиной своеобразного пути их дальнейшего развития; меняющуюся во времени (как любой «живой организм») систему, которая подлежит развитию, то есть в вертикальном (диахроническом) смысле она на каждом этапе своего развития тождественна сама себе; систему, создает однородность языковой сущности и способствует закреплению языковой, а следовательно и культурного своеобразия видения мира и его обозначения средствами языка; систему, существующую в определенной однородной самосознания языковой общности и передается следующим поколениями благодаря определенному мировоззрению, правилам поведения, образа жизни, запечатленные средствами языка [4, с. 78-113].

Фактически, речь идет о том, что языковая картина мира является вторичной по своей природе, антропоморфной по направленности, состоит из отдельных фрагментов. Р. Брутян, рассматривая этот вопрос с философской позиции, отмечает, что поскольку в сознании правомерно выделение рациональной (логической) и чувственной моделей действительности, то и в языке также возможно представление о «картину мира» в форме концептуальной (понятийной) и языковой (словесной) моделей. Инвариантная (концептуальная) часть картины мира определяется принципом отражения, и, безусловно, одинакова для всех [3, с. 109]. Такой подход стал общепризнанным в современном языкознании (Ю. Караулов, Г. Колшанский, Б. Серебренников, А. Уфимцева, Г. Рамишвили, Н. Сукаленко, А. Селиванова), так как он дает возможность показать роль языка в формировании картины мира в сознании людей, более четко представить, как отражается в ней окружающей среды. «Еще до ознакомления с языком и дальнейшего ее изучения, – справедливо отмечает А. Кубрякова, – человек в определенной степени знакомится с миром, познает его, благодаря известным каналам чувственного восприятия мира она обладает определенной информацией о мире, различает и отождествляет объекты своего познания.

Усвоения любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе того языка, которым он владеет. Созданная таким образом система информации о мире и является сконструирована ним концептуальная система» [11, с. 150]. *Концептуальная картина мира* – это не только система понятий о совокупности реалий окружающей среды, но и система смыслов, воплощенная в эти реалии через слова-концепты; языковая картина мира – это система взаимосвязанных языковых единиц, отражает объективное состояние вещей окружающей среды и внутреннего мира человека.

Концептуальная картина мира существует в виде концептов, которые образуют концептосферу, а языковая картина мира – в виде значений языковых знаков, которые образуют совокупное семантическое пространство языка. Большинство ученых считает, что концептуальная картина мира богаче, чем языковая, поскольку в ее создании участвуют разные типы мышления, и не все познаваемое человеком приобретает словесную форму, не всё отображается с помощью языка, не вся информация, поступающая из внешнего мира, находит выражение в языке.

Для получения языковой единицей определенного статуса и дальнейшего закрепления ее в речи она должна пройти путь формирования, кристаллизации и селекции, а также испытание временем. Концепт одновременно – и форма понятия, и его идея, воплощенная в словесных образах бытия. Тем самым концептуальная картина мира – это не только система понятий о совокупности реалий окружающей среды, но и система смыслов, которые воплощаются в эти реалии через слово-знак и слово-концепт.

Принцип различия языковой картины мира и концептуальной картины мира остается четким: элементами первой является значение слов, единицами второй – понятие. Языковая картина мира более подвижная и дифференцированная, чем концептуальная и непосредственно отражает те изменения и перестройки, происходящие в окружающей среде. Для языковой картины свойственны пробелы, обусловленные ее фрагментарностью. Они особенно заметны при сопоставлении языков [10, с. 78].

В научной литературе используются два термина – «картина мира» и «модель мира». Одни ученые определяют их как синонимы, а другие различают, считая под «моделью» условную схему, «матрицу» построения объектов реального мира, которые более точно указывают на структурное описание мира, а под «картиной» – целостное представление об окружающей реальности.

Соответственно, картина мира – обычное восприятие окружающего мира современным человеком и отражение этого восприятия в языке, а модель мира – система концепт-символов, которая может быть истолковано как результат творческого осмысления этих знаний о мире и о человеке как центре этого мира.

Очевиден тот факт, что по времени возникновения языковая картина мира предшествует модели мира. В основе модели мира лежит система бинарных оппозиций. Их набор, необходимый и достаточный для описания мира (макро- и микрокосмоса), состоит из 10-20 пар противопоставленных признаков. Они связаны прежде всего со структурой пространства (верх / низ, правый / левый, близкий / далекий и т.д.), времени (день / ночь, свет / мрак и т.д.). Набор признаков проецируется на аксиологическую ось (оппозиция добро / зло, хороший / плохой). На основе набора двойных признаков конструируются универсальные знаковые комплексы, с помощью которых усваивается и описывается мир.

Эти комплексы реализуются в различных кодовых системах (астральной, земной, зооморфной, числовой, акустической). Весь этот сложный, но одновременно и простой классификационный аппарат на семантическом уровне единственный, поскольку описывает один и тот же объект-мир, с точки зрения одного и того же субъекта-человека.

Итак, языковая картина мира – это система понятий, характерная для каждого языка, с помощью которой носители языка воспринимают мир. Изучение языковой картины мира – это путь к лучшему познанию специфики любого языка, понимание системы представлений отдельного народа, его самобытности и ментальности. Концептуальная и языковая картины мира различаются средствами создания: первая использует понятие и представление, а вторая – языковые единицы.

Понятие «картина мира» является более обобщенным отражением окружающей действительности в сознании человека, по сравнению с термином «модель мира», который конкретизирует и схематично изображает действительность, сочетая различные концептосферы.

Указанный принцип понимания восприятия предполагает поиск признаков мотивов и смысла как таковых, которые направляют целевое восприятия социокультурной действительности, состоит не из образов отдельных явлений, но развивается и функционирует как несколько целостное; его формирование происходит в деятельности; важной характеристикой его является социальная природа учебной деятельности студентов-иностранцев при изучении русского языка.

### Литература:

1. Апресян Ю. Д. Языковая картина мира и системная лексикография / Ю. Апресян, Е. Бабаева. – Москва : Языки славянских культур, 2006. – 160 с.
2. Арутюнова Н. Д. В сторону семиотики и стилистики / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – № 4. – С. 275-402.
3. Брутян Г. А. Язык и картина мира / Г. А. Брутян // НДВШ. Философские науки. – 1973. – №1. – С. 108-115.
4. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование Духа / Вайсгербер Йоханн Лео. – [2-е изд.]. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
5. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопедичний словник / [авт.-уклад Штерн І.Б.]. – К. : АртЕк, 1998. – 156 с.
6. Воробъёв В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / В.В. Воробъев. – Москва : Наука, 1993. – 107 с.
7. Головачева А. В. Картина мира и модель мира в прагматике заговора / А. В. Головачева // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Заговор. – Москва : Индрик, 1993. – №4. – С. 196–211
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем. Г. М. Рамишвили]. – Москва : Прогресс, 1984. – 397 с.
9. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : [монография] / Владимир Ильич Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.
10. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке : / Геннадий Владимирович Колшанский. – Москва : Наука, 1990. – 108 с.
11. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира. – Москва : Наука, 1988. – № 5. – С. 142–172.
12. Левонтина И. Б. Ключевые идеи русской языковой картины мира : сборник статей / Левонтина И. Б., Зализняк А. А., Шмелёв А. Д. – Москва : Языки славянской культуры, 2005. – С. 540-560.
13. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – Москва : Наследие, 1997. – 207 с.
14. Потебня А. А. Слово и миф / Александр Александрович Потебня. – Москва : Правда, 1989. – 624 с.

**Приложение А 5**

**Основные этапы развития греческого этноса:  
роль природно-климатических и культурно-исторических факторов в  
формировании менталитета греков-киприотов**

- Медная эпоха и бронзовый век – 3900-1050 гг. до н.э.
- гомеровская эпоха – 1050-750 гг. до н.э.
- Архаика и классика – 750-325 гг. до н.э.
- Эллинистическая эпоха 325-30 гг. до н.э.
- Римская эпоха – 30 г. до н.э. - 330 гг. н.э.
- Византийская эпоха — 330-1191 гг.;
- франкократия (люцианский период) – 1192-1489 гг.;
- венецианская эпоха – 1489-1571 гг.
- туркократия – 1571-1878 гг.
- англократия – 1878 -1960 гг.
- новейшая история Кипра.

Первые признаки наличия человека на острове относятся к палеолитическому периоду и датируются приблизительно 8500 до н.э. Около 8 тыс. до н.э. на возвышенном плато Анатолии произошел переход от присваивающего к производящему хозяйству. Освоение земледелия сопровождалось с трансформацией местного общества из кочующих семейных групп охотников-собирателей в оседлые земледельческие общины. Эти изменения повлекли за собой скачок в роете населения, что в свою очередь вызвало перемещение групп населения в поисках земли для обработки и интенсификации сельскохозяйственных навыков. Таким образом, из Анатолии через побережье Сирии и Турции некоторые племена переместились на Кипр. Эти переселенцы пользовались каменными сосудами, не знали гончарства, но имели довольно развитую земледельческую культуру: выращивали пшеницу, ячмень, имели домашний скот: овец, волов, а также собак.

Новые волны пришельцев имели место около 6000 до н.э. Эти переселенцы принесли с собой гончарство; каменные сосуды, использовавшиеся первыми пришельцами, были вытеснены глиняными горшками, которые стали использоваться для приготовления пищи. Поселение около Кирокитии, датируемое 6000 до н.э., – одно из самых примечательных неолитических поселений в Европе. Археологи классифицируют первые неолитические племена как предгончарные – неолитические поселенцы А, а народ, пришедший позднее, – неолитические поселенцы Б. Памятники ранних человеческих обществ, населявших Кипр в это время, находятся повсеместно: в Кирокитии, Калавасос-Тенте, Апостолосе, Андреас-Кастросе, Френаросе, Петре и др. Таким образом, первые жители населяли северное и южное побережье Кипра. Затем, в конце каменного века, поселенцы обжили плодородную западную часть острова. К 4 тыс. до н.э. относится следующая волна поселенцев, культура которых называется «Сотира»: небольшие поселения недалеко от Куриона и Кирении. Культура Сотира отличается специфическим орнаментом из пикролита (вид известняка) и более развитым гончарством. В конце этого периода появляются изделия из бронзы.

#### **Медная эпоха и бронзовый век – 3900-1050 гг. до н.э**

С появлением бронзовой утвари и орудий (около 2500 г. до н.э.) наступает время плужного земледелия (на волах) и невзрачной красной керамики предположительно анатолийского происхождения. Вероятнее всего, носители этой культуры, пришедшие из Анатолии первыми, открыли медные залежи острова. В период поздней бронзы (1600 - 1050 гг. до н.э.) это привлекло внимание соседей к острову, который представлял коммерческий и культурный интерес в плане связи между Востоком и Западом. Огромные залежи меди, расположенные на острове и являющиеся его гордостью, возможно, послужили основой к его названию (Copper, Cyprium – Cypus). Таким образом, Археологические находки свидетельствуют о населенности острова уже в 3 тысячелетии до н.э. Занимая выгодное стратегическое и торговое положение – остров часто переходил из рук в руки. В формировании древней культуры Кипра играли большую роль два обстоятельства: производство металла и особенно меди, что делало Кипр крупным центром металлургии Древнего Востока, и влияние различных культур – египетской, сирийской и малоазийской – в силу географического положения острова.

В исторических памятниках древности Кипр упоминается уже с середины 2 тысячелетия до н.э. Около 1500 г. до н.э. Им овладевают египтяне, получавшие оттуда строевой лес. В 13 веке до н.э. Остров попадает под господство хеттов, в письменных памятниках которых он известен как Аласия. К XVI-XIV вв. до н.э. относится появление на острове первых раннеклассовых обществ городов-государств (полисов): Лапифа, Калосиды, Китовиклы и др. В это время процветали обработка металлов и гончарство, развивались и укреплялись взаимосвязи, особенно с Критом.

#### **Гомеровская эпоха-1050-750гг до н.э.**

Для развития кипрской культуры этого периода характерно сильное влияние минойской и микенской цивилизаций. Специфику дальнейшего развития Кипра в значительной мере определила его колонизация микенскими и ахейскими греками в XIV - XI вв. до н.э. Оседая в торговых центрах побережья, откуда они постепенно распространяли свое влияние на центральные области страны, ахейцы к началу I тысячелетия до н.э. составляли уже весьма значительную часть населения острова. Результатом ахейской колонизации было становление Кипра одним из центров микенской культуры. Примерно одновременно с греческой колонизацией на Кипре основали свои колонии пришедшие со стороны Сирийского побережья финикийцы, о присутствии которых в стране можно, однако, с уверенностью говорить лишь начиная с IX в. до н.э. (финикийская надпись на надгробии, найденном на острове). Важнейшими колониями финикийцев были расположенные на месте бывших греческих земледельческих поселений Китион, Лапетос, а также Аматыс. С финикийскими торговыми (в отличие от греческих земледельческих поселений) колониями этого периода в Средиземноморье связано и распространение во всем районе финикийского письма, послужившего основой будущему греческому алфавиту (ок. VIII в. до н.э.). Финикийские поселенцы на Кипре не были так многочисленны, как греческие, и не оказали такого определяющего влияния на развитие его культуры и истории, как последние, однако им принадлежит здесь немалая роль. В I тысячелетии до н.э. на Кипре наряду с греками и финикийцами продолжало еще самостоятельно существовать местное население, от которого остались до сих пор нерасшифрованные надписи (последние из них относятся к IV в. до н.э.).

### **Арханка и классика – 750-325 гг до н.э.**

В конце II – начале I тысячелетия до н.э. на Кипре происходит успешно вытеснение медного оружия и орудий труда железными. Раскопки захоронения этого периода дают возможность говорить об уже значительном расслоении общества. Об этом же свидетельствует рост городов со сложными системами укреплений. Города строились по линейному принципу, так же как строились все греческие города. Всего насчитывают около 11 полисов, как-то: Курион, Пафос, Соли, Марион, Лапетос, Саламис, Китион, Кирения, Аматыс и Идалион. С развитием морского судоходства и торговых связей между странами Восточного Средиземноморья цветущий и расположенный в центре торговых морских путей остров Кипр все больше стал привлекать внимание соседей. Со времени расцвета века железа для острова начинается новый период истории - период зависимости. Первым государством, подчинившим себе Кипр, была Ассирия, в VIII в. до н.э. стремительно расширившая свои границы и вышедшая к Средиземному морю. Полтора века спустя, с ослаблением Ассирийской державы, Кипр оказался в зависимости от египетского фараона Яхмоса II (569-525 гг. до н.э.), что обусловило значительный приток в страну египтян.

Более чем на столетие Кипр оказался в центре внимания благодаря борьбе за власть между Грецией и Персией. В VI веке до н.э. Персия выиграла этот спор, и Кипр перешел в ее владение, стал платить налоги в персидскую казну и рекрутировать своих граждан в персидскую армию, однако сохранил свою автономию. Дальнейшее развитие Кипра происходило под эгидой персидской рабовладельческой деспотии (вторая половина VI в. - 333 г. до н.э.).

При Ахеменидах Кипр сохранял сначала почти полную самостоятельность. Как основные государственные образования продолжали существовать греческие полисы, десять из которых (Саламис, Пафос, Китион, Марион, Курион, Аматыс, Соли, Лапетос, Кирения, Томасос) были тираниями и один (Идалион) имел демократическую форму правления. Кипрские правители не имели по существу других обязанностей перед персами, кроме уплаты дани, составлявшей при Дарии 350 талантов, и поставки персам во время их походов некоторого количества воинов и кораблей. Полисы пользовались правом чеканки собственной серебряной и медной монеты, свободой внешних сношений и пр. Не исключено, что такая свобода была следствием постоянного противодействия персам со стороны местного населения. После возобновления в 480 г. до н.э. греко-персидских войн Кипр принял самое активное участие в военных действиях на стороне Афин, но остров остался в составе персидской державы Артаксеркса. Саламис перешел на некоторое время к финикийцам. В течение нескольких последовавших десятилетий Кипр был совершенно изолирован от остального греческого мира. Снова освободительное движение на Кипре оживилось и достигло значительных успехов в период царствования в Саламисе Эвагораса I (435 -374 гг. до н.э.), При Эвагорасе греческий элемент на острове стал доминирующим в религии, искусстве, литературе, политических институтах и пр. Однако окончательная эллинизация страны произошла позднее - при Александре Македонском и Птолемах. К этому же периоду относится окончательное складывание общегреческого языка койнэ, который постепенно вытесняет местные диалекты.

### **Эллинистическая эпоха 325-30 гг до н.э.**

Кипр оставался в руках персов до разгрома Персидской империи Александром Великим, в связи с чем остров вошел в состав его обширной империи. В 333 г. до н.э. войсками Александра Кипр был освобожден от персидской зависимости. Из существовавших на Кипре в V-IV вв. до н.э. государств ко времени Александра Македонского свое значение как самостоятельные государства с сильной властью сохранили по существу только два – Саламис и Пафос.

После смерти Александра Македонского и распада его империи Кипр стал предметом спора между наследниками Александра – Антигоном и Птолемеем – будущим царем Египта. В этой борьбе (323 - 294 гг.), шедшей с переменным успехом, участвовали и кипрские цари: Саламиса, Пафоса, Соли, Аматыса – на стороне Птолемея; Китиона, Лапетоса, Кирении – на стороне Антигона. Короткий период независимого существования страны закончился в 294 г., когда остров вошел в состав империи Птолемея. Письменные источники говорят о существовании при Птолемах на Кипре таких институтов, как совет старейшин, народное собрание, архонты. Правители назначались из Египта и имели резиденцию вначале в Саламисе, затем в Пафосе. Со времени господства на острове Птолемея можно говорить о начале для Кипра новой эры в области политической жизни и культуры. Эллинизацию острова к этому времени считают уже завершённой.

### **Римская эпоха – 30 г. до н.э. - 330 гг. н.э.**

После распада империи Птолемея Кипр перешел под Римское господство и стал колонией в 58 г. до н.э. Войска римского императора Клавдия, поддержанные киликийскими пиратами, оккупировали остров. На время от 47 до 30 г. до н.э. Кипр возвращался Птолемам, но затем снова стал римским – на этот раз уже надолго. Римляне внесли свой вклад в развитие острова в виде амфитеатров, публичных бань, мозаик и различных архитектурных деталей.

Одним из самых значительных событий этого периода является посещение острова святыми апостолами Павлом и Варавой, позднее им было приписано основание автокефальной Кипрской церкви. Апостолы пересекли остров, следуя к Пафосу, где обратили в христианскую веру римского наместника, таким образом Кипр стал первой страной, возглавленной христианином. Христианство наложило серьезный отпечаток на всю по-

следующую историю страны. К 46 г. н.э. относится создание апостолической кипрской церкви. Однако победа христианского учения на Кипре была нелегкой и затянулась по крайней мере на три века. В первые века нашей эры на Кипре были основаны епископства в Курионе и в Айос Филоне.

С самого начала христианская церковь Кипра боролась за независимое существование (особенно против притязаний епископа Антиохии). Независимость ее была признана в 431 г. III Вселенским собором в Эфесе. Следующий этап – получение статуса автокефальности – был пройден в 488 г., когда вместе с этим статусом император Византии Зенон даровал кипрской церкви (во главе с архиепископом) ряд почетных привилегий. Однако официально автокефальность кипрской церкви была утверждена только в 692 г. Константинопольским Вселенским собором.

#### **Кипр в составе Византийской империи и во время арабского нашествия**

После раздела в 395 г. Римской империи на Западную и Восточную Кипр стал частью Антиохии – провинции Восточной Римской империи. Византийские императоры уделяли Кипру большое внимание, что объяснялось прежде всего заботой об укреплении обороноспособности Византийской империи, вступившей в этот период в полосу упадка, а также реальной угрозой со стороны арабских завоевателей. Христианство получило большое развитие на острове в византийский период (330 – 1191 гг. н.э.), Кипр сосредоточил основные духовные воззрения того времени. Были построены прекрасные церкви и монастыри, отличающиеся высокохудожественными фресками и мозаиками, дошедшими до нашего времени и подтверждающие выдающееся место Кипра в Восточной Римской империи.

С распространением ислама в VI-VII вв. н.э. Кипр становится камнем преткновения христианства и мусульманства. Арабское вторжение на Кипр более чем на два столетия прервало краткий период мира и экономического подъема на острове. В 647 – 649 годах арабское войско под предводительством Муавии (на 1700 судах) высадилось на Кипре. Результатом набега было разграбление Саламиса (византийское название – Констанция). Другая серия нашествия арабов относится к 743 г. (ко времени халифа Валида III), когда многие киприоты были захвачены в рабство и увезены в Сирию. Следующие набеги арабов (при Харуне аль-Рашиде), еще более опустошительные, последовали в 773 и 806 гг. Несколькими годами позднее арабы оккупировали остров и учредили на нем свою администрацию. В борьбе против арабских завоевателей на Кипре родилось партизанское движение «акритов» (акритами называли византийских солдат, посылаемых на окраины империи для ее обороны), о подвигах которых на острове сложили множество песен и легенд.

В 965 г. византийский император Роман II освободил Кипр, после чего остров оставался независимым государством. В конце XII в. (1184 г.) власть на острове узурпировал член византийской императорской фамилии Исаак Комнен, правлением которого завершается византийский период на Кипре.

В границах Византийской империи жили бок о бок греки, славяне, албанцы, валахи, иллирийцы, кельты, норманны, фракийцы, позднее турки и другие народы Малой Азии, которые обменивались друг с другом культурно-бытовыми навыками. Все они тогда назывались ромеями, т.е. гражданами Римской империи. Греки были наиболее многочисленной и культурной этнической общностью среди ромеев, и им принадлежала основная заслуга в создании высокой византийской культуры, одной из великих цивилизаций Европы.

Кроме культурного взаимообогащения народов, сосуществовавших в рамках единой Византийской империи, этот период на Кипре характеризуется еще одной вехой в этническом плане. В XI веке здесь появляются две малочисленные этнические группы, армян и маронитов, которые сохранили свою обособленность по сей день.

История маронитской общины на Кипре уходит корнями в глубь столетий. Переселение маронитов с территорий Сирии, Израиля, Палестины и Ливана происходило в основном в ходе четырех миграционных волн между VIII и XIII веками. Первая волна датируется восьмым веком и связывается большинством исследователей с мусульманскими завоеваниями и распрями внутри разных течений христианства (речь идет о монофизитских гонениях на маронитов). Вторая волна хлынула после разрушения монастыря Св. Марона на реке Оронте в Апамее около 938 года, за чем последовало перенесение резиденции маронитского патриарха. Третья волна маронитских переселенцев датируется периодом лузиньянского господства, концом XII века, четвертая совпадает по времени с захватом Иерусалима и Триполи крестоносцами в конце XIII века.

Первые записи о появлении отдельных представителей армянского этноса на Кипре относятся к V веку до н.э., но история армянской общины Кипра как таковой начинается только во времена Византийской империи. Во второй половине VI в. н.э. ее существование подтверждается свидетельством многих византийских авторов, по их мнению, число армян, проживавших в то время на острове, доходило до 10 тыс. человек. Этот период характеризуется активным расселением армян в различных частях Византийской империи и за ее пределами, находятся свидетельства о возникновении армянских общин на территории Македонии, Сицилии, южной Италии, в прибрежных городах Черного и Эгейского моря, на Крите. Причиной этому послужила политика византийского императора Юстиниана I, направленная на централизацию административной системы, кодификацию новых законов, успешное вытеснение латинской культуры греческой. Множество армян попытались испытать судьбу, поступая на службу к императору, переезжая на новые места. Некоторые из них были отправлены служить, в том числе и на Кипр. Благодаря политике императора Гераклитуса, который по некоторым источникам имел армянское происхождение, происходит активное расселение армян на Кипре в

начале VII века, община сосредоточивается в Никосии, строится армянская церковь.

Перенос столицы империи из Рима в Константинополь был не просто административным решением Константина Великого, но радикальное изменение, которое выделило христианство как государственную религию империи. Поскольку армянское царство уже приняло христианство в качестве государственной религии, оно было готово разделить культурные и социальные изменения, происходившие в Византийской империи. Культурные связи постоянно поддерживались с Константинополем вплоть до падения Царьграда в XV веке. Византийский период был временем процветания армяно-григорианской церкви, которая осталась в стороне от распрей между различными направлениями христианства.

#### **Кипрское королевство/ франкократия (люцианский период) (1192 – 1489)**

Крестовые походы оставили неизгладимый след в истории Кипра. Король Англии Ричард Львиное Сердце во время третьего крестового похода захватил Кипр, подчинив его правителя Исаака Комнена в 1191 году. На Кипре, в Лимассольской крепости, Ричард Львиное Сердце женился на Беренгари Наваррской, и в этой же крепости Беренгария была коронована на английский престол. Отправившись далее на Восток, Ричард продал остров сначала рыцарскому ордену Тамплиеров, а затем низложенному иерусалимскому королю Ги де Лузиньяну, который вместе со своим братом Эмери основал на Кипре королевскую династию Лузиньянов, правившую до конца XV в. С воцарением Лузиньянов начавшие складываться на острове феодальные отношения были искусственно втиснуты в рамки общественно-политической организации, характерной для феодальной Европы. В своей власти над местным населением Лузиньяны опирались на французских рыцарей, которые получили феодальные поместья вместе с обрабатывающими земельные угодья кипрскими крестьянами, закрепощенными и лишенными гражданских прав. В политическом отношении Кипрское королевство было типичным феодальным государством с ограниченной королевской властью, в котором применялось и развивалось феодальное право (Иерусалимские ассизы).

Экономический гнет, которому подвергалось кипрское население, усугублялся национальным и религиозным, поскольку политическая власть в стране находилась в руках западноевропейских феодалов, принесших с собой и господство римской католической церкви. Последняя заняла на Кипре доминирующее положение, которое ей удалось сохранить (в условиях непрерывной борьбы с православной церковью) до конца XVI в.

Кипрское королевство было последним государством крестоносцев, оплотом западных феодалов на Ближнем Востоке. После крестовых походов оно просуществовало еще около двух веков и достигло больших успехов. Крупнейшие города Средиземноморья – Венеция, Генуя, Барселона – пользовались на Кипре торговыми привилегиями. Остров стал основным торгово-посредническим центром, через который осуществлялась связь между христианской Европой и мусульманским Востоком. Город Фамагуста на Кипре превратился в главный порт Восточного Средиземноморья.

До середины XIV в. кипрские короли вели успешные внешние войны. Со второй половины XIV столетия для Кипрского королевства начался период упадка. В 1488 г. кипрская королева, вдова и мать последних королей из династии Лузиньянов, венецианка Катарина Корнаро передала остров Венеции.

#### **Кипр под властью венецианцев (1489 – 1570)**

В течение XIV в. Кипр являлся важнейшим звеном в общении между Востоком и Западом. Слияние различных культур, подтверждаемое письменными источниками, проявляется во всех областях искусства.

Конец лагинского периода на Кипре пришел вместе с Венецианским правлением с 1489 по 1571 год. Венецианцы держали остров в качестве своего форпоста в районе Восточного Средиземноморья, поскольку через этот регион проходил знаменитый шелковый путь из Китая, кроме того, Кипр рассматривался венецианцами в качестве последнего христианского бастиона перед разрастающейся Османской империей. Венеция пыталась таким образом упрочить свое место среди крупных держав того времени, однако наталкивалась на постоянное сопротивление Османской империи.

Начавшаяся в середине XV в. экспансия турок-османов, создавших к этому времени могущественнейшую военную державу, представляла непосредственную угрозу интересам венецианцев на Кипре. Кипрская кампания, в ходе которой турецкая армия потеряла 50 тыс. солдат, завершилась победой турок. Мирный договор между венецианцами и турками от 7 марта 1573 г. закрепил включение Кипра в состав Османской империи.

Венецианцы оставили след в архитектуре Кипра, они возвели на острове ряд укреплений и обнесли крепостными стенами Лefкосию (Никосию) и Амохостос (Фамагусту). Латинский период на Кипре характеризуется укреплением самосознания грекокиприотов как приверженцев греческой православной церкви в противостоянии господствующей католической. Большинство исследователей сходится во мнении, что в это время (XIII – XV века) на острове появляется термин «киприот», под которым подразумеваются не только представители греческой общины острова, но также проживающие постоянно купцы итальянского и французского происхождения. Несмотря на осознание грекокиприотами своей принадлежности к единой греческой культуре, с этого времени можно говорить о складывании особого этноса грекокиприотов.

#### **Турецкое господство на Кипре**

Остров находился в составе Османской империи с 1571 по 1878 г. В 1571 – 1703 гг. Кипр был пашалыком, в 1703 – 1785 гг. – хасом (личным владением) великого визира, после 1785 г. – санджаком Галлиполийского

вилаята. На Кипре действовали все политические, административные и правовые институты Османского государства. Военно-ленная система в Османской империи базировалась на признании всей территории завоеванных стран собственностью султана. Поэтому все обрабатываемые земли и пустоши были обозначены как арази-эмирие, то есть собственность султана, который мог разрешить их обработку населением Кипра под уплату налогов, определенных шариатом и мусульманским правом. Таким образом, мусульмане обязаны были платить натуральную десятину (ашар) и подушный налог (джизье), а немусульманское население (райя) – еще и налог за освобождение от воинской повинности (харадж).

Установление на Кипре господства Османской империи повлекло за собой лишь смену одних феодалов другими. Османская военно-феодалная система не затронула существа производственных отношений, сложившихся на Кипре до турецкого завоевания и базировавшихся на эксплуатации основного класса - крестьянства. Настоятельная необходимость усиления своего господства на Кипре и укрепления обороноспособности острова в условиях постоянно растущей угрозы со стороны корсаров и других врагов Османской империи заставила султанское правительство принять решение о принудительном переселении на Кипр турецких крестьян из Анатолии (Малая Азия) и Румелии (Европейская Турция). Переселенцам власти предоставляли определенные льготы: освобождение в течение двух лет от уплаты ашара и прочих налогов. Согласно турецким данным, всего на Кипр было переселено из Турции 5720 дворов, то есть около 28600 человек. В итоге 30-тысячный турецкий гарнизон и переселенцы составили основу турецкой общины на Кипре, второй по величине (после греческой) этнической группы населения острова.

В административном отношении Кипр был разделен на округа (санджаки) и уезды (каза). Начальники округов (санджакбеи) подчинялись непосредственно бейлербею. Во главе уезда находились каймакам (начальник уезда) и кади (духовный судья), назначавшийся на эту должность кадиаскером Румелии (высшее, после шейхуль-ислама, духовное лицо Османской империи).

Поскольку значительная часть захваченных турками на Кипре земель была передана в распоряжение мусульманского духовенства, важную роль в жизни острова стало играть «эфкяф» – управление мусульманскими религиозными учреждениями и их имуществом. В учрежденных на Кипре турецких духовных школах (медресе) основное внимание отводилось изучению Корана и математики.

В противоположность медресе, деятельность которых субсидировалась как турецкой казной, так и «эфкяф», школы греческой общины функционировали только за счет кипрской православной церкви. В период османского господства на Кипре православная церковь выдвинулась как ведущая политическая сила греческой общины. Архиепископ был признан турецким правительством не только главой православной церкви, но и руководителем греческой общины острова, получившим право обращаться непосредственно к султану. Православная церковь сосредоточила к тому времени в своих руках огромные земельные угодья. Экономические и политические позиции православной церкви особенно упрочивались после предоставления архиепископу права сбора налогов.

#### **Новая и новейшая история Кипра**

Начавшийся во второй половине XVIII в. процесс распада Османской империи сопровождался ростом освободительной борьбы покоренных турецкими султанами народов. Киприоты-греки не остались в стороне от этой борьбы.

При этом необходимо подчеркнуть, что, хотя в течение трех веков турки представляли на Кипре завоевателей, отношения между греческой и турецкой общинами были вполне мирными. К национальной розни между греческой и турецкой общинами на Кипре не привело и участие греков-киприотов в общегреческой национально-освободительной борьбе против турецкого ига, развернувшейся в двадцатых годах XIX в.

В греческой войне за независимость участвовали многие киприоты. Архиепископ, епископы и многие другие видные деятели греческой общины острова стали активными членами «Филики Этерии», имевшей на Кипре своих специальных представителей. Значительное число киприотов сражалось в войсках греческих повстанцев на материке. 132 киприота участвовали в штурме афинского акрополя. Неудача восстания и жестокие репрессии не смогли остановить начавшегося национального подъема, не сломили стремления киприотов к национальному освобождению. Более того, именно участие киприотов в общегреческой национально-освободительной борьбе, приведшей к созданию в 1830 г. греческого независимого государства, и неудача выступления на Кипре в 1821 г. определили дальнейшее направление освободительного движения греков-киприотов. В ходе греческой войны за независимость родилась идея «эносиса» (присоединения к Греции). Для киприотов, осознавших себя частью общегреческой, но не самостоятельной нации, такая форма освободительного движения была наиболее приемлемой, тем более что она позволяла опираться на поддержку и помощь освободившейся Греции. С самого начала борьбу греческих киприотов за эносис возглавила кипрская православная церковь. Движение на Кипре сливалось с общей борьбой за эносис других областей греческого мира, не вошедших сразу в состав Греции, и усиленно подогревалось крайними греческими националистами, вынашивавшими планы создания "Великой Греции".

Злоупотребления и притеснения турецкой администрации на острове пагубно отражались на положении греко-турецкого населения, подрывали экономику страны. Тяжелое экономическое положение населения острова усугубилось стихийными бедствиями, обрушившимися на Кипр в середине XVIII в., –

землетрясениями, нашествиями саранчи и т.д. Следствием всего этого был страшный голод и массовая смертность среди населения. Застой в торговле с соседними странами, чрезвычайно высокие цены на продовольствие, хищническое отношение к ее природным богатствам, массовое бегство (и в начальный период господства турок – насильственный угон в рабство) греческого населения – все это превратило некогда цветущий остров в нищую провинцию Османской империи, место ссылки.

Сложное внутривнутриполитическое и международное положение Османской империи, начавшей в XIX в. постепенно превращаться в полуколонию европейских держав, непосредственно сказалось и на историческом развитии Кипра. После поражения турок в русско-турецкой войне 1877 – 1878 гг. Англии, стремившейся создать свою стратегическую опорную базу в Восточном Средиземноморье, удалось навязать Турции так называемую Кипрскую конвенцию (4 июня 1878 г.), в соответствии с которой англичанам предоставлялось право «оккупации и управления» островом за обязательство помогать султану в защите азиатских владений Османской империи и ежегодно выплачивать в султанскую казну 99 тыс. 800 ф.ст.

Несмотря на то, что кипрское население страдало от османского гнета, были и положительные вехи в турецком правлении: греческая ортодоксальная церковь, притеснявшаяся во франкский период, была восстановлена в своих правах. Турецкий период оказал принципиальное влияние на этническую картину острова: второй по численности группой населения стали киприоты турецкого происхождения. Их присутствие на острове не послужило толчком к значительным изменениям в материальной или духовной культуре острова, ввиду того что оба народа находились на сопоставимом хозяйственном и культурном уровне, а также довольно значительное время развивались не только в рамках единой историко-культурной области, но и единых государственных образований (держава Александра Македонского, Римская империя, Византийская империя).

Тем не менее, появление турецкой общины на острове важно, так как это оказало огромное влияние на дальнейшую историю острова. Кроме того, несмотря на сходство во многих аспектах духовной и материальной культуры обеих общин, различия между ними также носят принципиальный характер. Таким образом, на Кипре появились две значительные группы населения, принадлежащие к разным языковым семьям и исповедующие различные религии.

#### **Оккупация острова Англией. Период британского господства**

В июне 1878 г. английские войска высадились на острове. Приход англичан вселил в греков-киприотов надежду быстрее осуществления их стремления объединиться с Грецией. Их чаяния нашли, в частности, свое отражение в приветственных речах архиепископа Софрониса II и епископа Киприаноса, обращенных к первому английскому верховному комиссару Кипра. Однако последующий ход событий со всей очевидностью подтверждает несбыточность этих надежд. На деле английская оккупация острова означала утверждение колониального господства Англии на Кипре.

Англичане, сохранив прежний институт архиепископа-этноарха, оставили в руках лидера православной церкви только власть духовную. Лидером мусульманского населения острова англичане официально признали руководителя «эфкяф». Целям укрепления господства в стране служили также некоторые изменения судебной системы, предпринятые англичанами. Верховный суд, учрежденный в Никосии, состоял исключительно из англичан. Помимо того, в каждом уезде были созданы уездные суды под председательством судьи-англичанина и при участии двух киприотов – грека и турка. Местная жандармерия, созданная во времена Османской империи, была реорганизована и передана под командование английских офицеров.

Английская администрация с первого года своей деятельности обязала население Кипра платить специальный налог – так называемую "дань султану" в размере 99799 ф.ст., что составляло почти 70% годового дохода острова. Знаменательно, что ежегодные взносы киприотов, предназначенные для султанской казны, присваивались Англией в счет погашения займа, предоставленного Турции банкирами Сити в 1855 г. во время Крымской войны.

Отношение Англии к Кипру как ко всякой другой своей колонии со всеми вытекающими отсюда политическими и экономическими последствиями, упорное отклонение требований киприотов предоставить им право самим решать свою судьбу довольно скоро рассеяли их иллюзии относительно «освободительной миссии» англичан, подстегнули освободительную борьбу на острове, которая стала приобретать антианглийскую направленность. Национально-освободительная борьба стала основным содержанием жизни Кипра на весь период господства англичан, развиваясь в двух направлениях: за осуществление права на самоуправление и права на эносис.

Под напором борьбы киприотов за самоуправление, а также стремясь парализовать движение за эносис, Англия вынуждена была предпринять некоторые меры по созданию на Кипре видимости демократического управления. Именно такую цель преследовала навязанная киприотам «конституция» 1882 г., в соответствии с которой на Кипре были учреждены исполнительный совет, состоявший исключительно из английских чиновников, назначаемых верховным комиссаром, и псевдопарламент – законодательный совет из 18 членов, 6 из которых также назначались комиссаром, а 12 избирались (3 представителя избирались турецкой общиной и 9 – греческой). «Конституция» 1882 г. практически не внесла никаких изменений в положение киприотов.

В 1914 году Турция вступила в Первую мировую войну на стороне Германии, в ходе военных действий Кипр был аннексирован Великобританией (с 1878 года был передан Англии «в аренду» Турцией). Кипр получил

статус королевской колонии в 1925 году. В то же время Турция отказалась от всех претензий к Кипру, что было зафиксировано в Лозаннском соглашении, подписанном с Грецией в 1923 году.

Британское господство серьезно повлияло на культуру острова, поскольку киприотами были восприняты некоторые обычаи колонизаторов, унаследованы некоторые британские колониальные постройки и, что наиболее важно, традиционные черты британской администрации, особенно в области гражданского управления. К этому периоду также относится строительство множества дорог по всему острову. Следует заметить, что богатый опыт колониального правления, а также более высокий уровень развития позволял британцам сохранять свою обособленность от народов колоний.

В этническом плане этот период характеризовался ростом самосознания киприотов, что повлекло за собой начало изучения истории и археологии, наряду со сбором материалов по фольклору острова. Конец XIX - первая половина XX века являются наиболее интересными периодами для изучения традиционной культуры острова, т.к. в быту и обычаях Кипра этого периода наиболее ярко представлены все вехи его истории. К середине XX века начинается активная урбанизация и индустриализация острова. Постепенно начинают уходить в прошлое многие элементы традиционной культуры, такие, как одежда и жилище, вытесняясь общеевропейскими образцами.

Независимость Республики Кипр была провозглашена в 1960 году. Первым президентом Кипра был избран архиепископ Макариос. В течение первых трех лет независимого развития молодого государства росла напряженность в отношениях между греко- и туркокиприотами, в основном из-за недочетов в конституции, которые ущемляли права греческой общины на Кипре. По действовавшей конституции туркокиприоты обладали широкими правами вплоть до права вето на выходящие законопроекты. К 1963 году обстановка накалилась, что привело к противостоянию греко- и туркокиприотов. Советом безопасности ООН были предприняты попытки к урегулированию конфликта, на остров было выслано специальное подразделение ООН.

15 июля 1974 года хунта, правившая в Афинах в это время, организовала попытку свержения архиепископа Макариоса. Неделю спустя Турция напала на остров, требуя восстановить конституционные права. Однако, когда законное правительство было восстановлено, турецкие войска продолжали находиться на кипрской территории, настаивая на разделении острова на два государства. Они захватили больше трети территории Кипра, из-за чего более 200.000 людей потеряли свои дома и источники к существованию. Территория, оккупированная Турцией, в 1983 году провозгласила свою независимость. Эта акция была отвергнута ООН и другими международными организациями. Ни одна страна, за исключением Турции, не признала законность этого государства.

Экономическое, политическое и культурное развитие Кипра продолжается достаточно стабильно с 1974 года. Оккупация части Кипра турецкой армией сохранялась до последнего времени. Фактически остров представлял собой два независимых государства, одно из которых – Турецкая Республика Северный Кипр - находилось в полной зависимости от Турции и являлось ее частью.

В настоящее время мы являемся свидетелями урегулирования этого этно-политического конфликта, которое происходит в мирном ключе, путем дипломатических переговоров. Основным двигателем в этом вопросе является желание обеих частей Кипра, а также Турции войти в Европейский союз. Большинство представителей обеих общин активно выступает за объединение острова, речь о котором ведется в течение последних десяти лет. Ситуация осложняется политическими коллизиями в решении этого вопроса. Особое стремление к объединению Кипра проявляют туркокиприоты, оказавшиеся на обочине международной жизни в течение нескольких десятилетий.

На сегодняшний день в целом сохраняется прежняя этническая картина на острове. Наиболее многочисленной группой населения являются грекокиприоты, второй – туркокиприоты, имеются также менее значительные по численности общины армян, маронитов и так называемых латинян.

Льготная система налогообложения на Кипре подтолкнула новые волны миграции: в последние десятилетия широко распространенным явлением стала покупка недвижимости на Кипре, соответственно теперь на острове постоянно присутствует довольно значительное количество представителей западноевропейских государств, в первую очередь англичан, растет и русская община Кипра, по большей части обосновавшаяся в Лимассоле.

Представители грекокиприотской общины обладают ярко выраженным самосознанием, зафиксированном в самоназвании. Они считают себя киприотами. Современные представители армянской и маронитской общин Кипра сохраняют свою обособленность, однако достаточно близки к греческой общине острова и, как правило, помимо родного языка, свободно говорят по-гречески. Сейчас маронитская община насчитывает около 6.000 человек, разбросанных по всему острову. Из-за их дисперсионного проживания полным ходом идет процесс их ассимиляции с грекокиприотами, в основном благодаря смешанным бракам. Армянская община Кипра насчитывает на сегодняшний день около 2.000 человек, проживающих в основном в Никосии, а также в меньшем количестве в Ларнаке и Лимассоле. Одним из основных национальных меньшинств Кипра наряду с маронитами и армянами считаются католики, которые в официальных документах и письменных источниках называются «латиняне» (latins). На сегодняшний день их число составляет около 1700 человек. По Конституции 1960 года, эта группа населения должна была называться «Группа населения, придерживающаяся

римской католической веры», однако марониты также являются католиками, поэтому последним британским губернатором Кипра сэром Футом был предложен альтернативный вариант «латиняне». Вплоть до недавнего времени община таяла и растворялась среди грекокиприотов, но в последние годы были предприняты усилия по консолидации и сохранению специфики латинян.

Согласно государственной статистике, население Кипра составляет более 795 тыс. человек, из которых около 80 % принадлежат к христианской грекокиприотской общине, 12 % - к мусульманской туркокиприотской общине, а 8 % – иностранцы. В то время как большинство грекокиприотов принадлежит к автокефальной греческой православной церкви Кипра, более 9000 человек – марониты, армяне и католики, которые по Конституции 1960 года должны были выбирать, к какой из двух больших общин присоединиться. Марониты, армяне и латиняне присоединились к грекокиприотской общине по принципу наибольшей религиозной, языковой и культурной близости.

В настоящее время население острова составляет около 800 тыс. чел., в том числе около 624 тыс. греков, 146 тыс. турок, остальное – национальные меньшинства. 40 тыс. турок переселилось на Кипр после 1974 г. из материковой части Турции, преимущественно из Анатолии. Армяне, марониты и латиняне, кипрские национальные меньшинства, на сегодня составляют 9000 человек. Из иностранцев, постоянно проживающих на Кипре, основную долю составляют англичане – около 17 тыс. человек. Таким образом, подавляющее большинство жителей острова составляют грекокиприоты, а второй по численности группой населения являются туркокиприоты.

Греческая колонизация острова относится к бронзовому веку (середина II тысячелетия до новой эры). Национальный, этнический состав населения Кипра в основном до XVI столетия не подвергался коренным изменениям. Правда, в период господства Византийской империи на острове появились две небольшие по численности национальные группы - армяне и марониты. Армяне поселились на Кипре в XI в.; сегодня проживают в основном в городах. К XI в. также относится и появление большей массы маронитов, переселившихся из Ливана.

Начало формирования турецкой национальной общины Кипра относится к концу XVI в., после захвата острова Османской империей. Ядро турецкого населения Кипра составляли солдаты гарнизона (30 тыс.) и крестьяне – переселенцы из Турции (28 тыс.). Несмотря на колонизацию острова турками, которые как завоеватели олицетворяли собой в значительной мере и господствующий класс, греческое население Кипра в целом сохранило свое преобладающее по численности положение, хотя временами его удельный вес, понижаясь, почти приближался к уровню турецкого населения.

До последнего времени северная часть острова была чисто турецкой, если не считать нескольких английских семей и небольшого числа греков на полуострове Карпас. Исключением для полностью поделенного острова являлся только городок Пила в округе Ларнака. Здесь при назначенной ООН администрации в тесном соседстве проживали обе группы населения. В наши дни происходит процесс объединения Кипра, обусловленного стремлением Кипра и Турции к вступлению в Евросоюз. Одним из условий для принятия обеих стран является проблема объединения Кипра. Вопрос осложняется намерением Греции наложить свое право вето на все страны, вступающие в ЕС, пока Кипр не будет принят в объединение. В апреле 2003 года Кипр был принят в Евросоюз в качестве ассоциированного члена с расчетом на полное членство в 2004 году. До окончательного принятия Кипра в единую Европу должна быть решена кипрская проблема. С мая 2003 года была открыта граница между северной и южной частями острова, и началось постепенное выполнение плана объединения острова, составляющими которого являются многие пункты, такие, как выдача кипрского гражданства туркокиприотам (с момента разъединения и до недавнего времени они являлись обладателями турецких паспортов), возврат или компенсация утраченных земель, образование турецкой автономии в составе кипрского государства и др.

В основных группах населения численное соотношение по вероисповеданию и языку примерно одинаково. Греческие киприоты придерживаются православного вероисповедания (78%), турецкие исповедуют ислам (18%). Армяне принадлежат к армяно-григорианской церкви. Церковь маронитов, которые 600 лет назад были второй по численности группой населения на острове (сейчас их около 4 тыс. человек), объединена с римско-католической, но язык, на котором ведется богослужение, – старосирийский.

## Приложение А 6

### Греческие мыслители, на сочинения которых ссылается в философских сочинениях Памфил Юркевич

(П.Д. Юркевич. Философские произведения // Приложение к журналу «Вопросы философии». – Памфил Данилович Юркевич. – Москва : Правда. – 1990. – 670 с.)

- «Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия;
- «Разум по учению Платона»;
- «По поводу статей богословского содержания, помещенных в «Философском лексиконе» (критико-философские отрывки);
- «Мир с ближними как условие христианского общежития»

#### *Указатель имен*

Анаксагор из Клазомен, греческий натур-философ

Анаксимандр Милетский, греческий философ

Антисфен Афинский, греческий философ, основатель кинической школы

Аристипп Киренский, греческий философ, основатель школы киренаиков

Аристотель, Старигит, греческий философ

Архимед, греческий математик

Гераклит Эфесский, греческий философ

Геродот, греческий историк

Гомер

Демокрит из Абдер, греческий философ-атомист

Клеант из Асса в Трояде, греческий философ, один из основателей стоицизма

Ксенофан из Колофана, греческий философ, основатель школы элеатов

Платон

Софокл, греческий драматург

Фалес Милетский, греческий философ, один из семи мудрецов

Эвклид, греческий математик

Эпикур, греческий философ-материалист

## Приложение Б 1

### Специфические факторы, влияющие на мотивацию изучения иностранного языка

1. *Успешность овладения иностранным языком.*

2. *Отношение к иностранному языку.* Отношение к иностранному языку во многом является следствием социально-политической обстановки в той или иной стране в тот или иной период времени. Изменение этой обстановки неизбежно сказывается и на отношении к русскому языку. Во-первых, динамично расширяется взаимодействие в гуманитарно-культурной области; во-вторых, среди факторов, которые ещё больше сближают наши народы, – присутствие на острове русскоязычной диаспоры, для которой Кипр стал вторым домом.

3. *Отношение к усвоению иностранного языка.* Считается, что одни языки легко усваиваются, а другие – трудно. К легким относят романские и германские языки, к трудным – многие восточные языки. Трудность усвоения обусловлена сложностью грамматической системы, разветвленностью лексического состава, многоуровневостью звукового и интонационного строя, большими расхождениями между произношением и написанием и другими особенностями языка. 4.

4. *Отношение к организации обучения русскому языку.* Социальная, экономическая и политическая ситуация в современном Кипре непосредственно влияют на изучение русского языка. В ситуации всестороннего развития Кипра владение иностранным языком международного общения, каким является русский язык, становится важной составляющей профессиональной деятельности определенной части греков-киприотов. Хотя русский язык в системе языкового образования в начальной и средней школе

практически отсутствует, заинтересованность в русском языке определяется рациональным выбором.

5. *Психофизиологические особенности обучающихся.* Успешность в усвоении иностранного языка зависит от психофизиологических особенностей обучающихся. К ним относятся, способности к изучению языка, накопленный опыт владения иностранными языками, накопленный опыт изучения иностранных языков, опыт учебной деятельности в целом, общий уровень культурного развития обучающихся.

6. *Личностные и профессиональные свойства преподавателя.* Интерес к учебному предмету и успешность его изучения во многом определяются личностными и профессиональными качествами преподавателя. В данном случае имеются в виду отношения преподавателя к обучающимся, к своему учебному предмету, к педагогической деятельности, индивидуальный стиль педагогического общения, уровень профессиональной компетенции.

## Приложение Б 2

### Проектная деятельность иностранных студентов в процессе обучения русскому языку

Для развития проектной деятельности иностранных студентов им предлагалась разработанная диссертанткой в соответствии с направлениями проведения научного исследования система поисково-исследовательских заданий, направленных на анализ языкового материала в сопоставлении с языковой системой родного (греческого) языка: 1) алгоритмизация проведения исследования (элементарный уровень); 2) разновекторность исследования (пороговый уровень); 3) творчески-поисковые исследования (уровень свободного владения).

Для эффективного обеспечения организации проектной деятельности иностранных студентов необходимо специальное лингводидактическое сопровождение учебной деятельности студентов, которое учитывало необходимость корреляции динамики уровней сформированности когнитивного (лингвистического) блока с уровнем сформированности лингвокультурологических навыков и умений (наблюдение над эквивалентной / неэквивалентной лексикой; сопоставление лингвокультурем; применение компаративных методик) студентов в соответствии с содержанием учебных предметов в процессе гуманитарной подготовки будущих специалистов.

**Рекомендуемые задания:** 1) охарактеризовать современное положение проблемы функционирования языковых единиц и грамматических категорий в разных стилях русского и греческого языков; 2) раскрыть общую теорию языковых единиц и грамматических категорий в русском и греческом языках; 3) уточнить содержание тех или иных узловых понятий, статус единиц, прокомментировать их иерархию; 4) систематизировать языковой материал.

## Приложение Б 3

### Дидактическая игра в процессе обучения иностранному языку в высшей школе

Концепцию игры как средства социального формирования и развития личности, как средства действенного освоения знаний, навыков и учений, разрабатывали Б. Ананьев, А. Вербицкий, Л. Выготский, В. Сухомлинский, А. Люблинская; вопрос оптимизации процесса обучения рассматривал Ю. Бабанский; интеллектуальной активности обучающихся в учебном процессе – И. Зимняя; концепцию интеллектуальных умений, а также поэтапного формирования умений и умственных действий раскрывают в своих трудах Б. Ананьев, П. Гальперин, В. Давыдов, А. Леонтьев, Н. Талызина, Д. Эльконин.

Цели и задачи обучения иностранному языку обуславливают выделение языковых, или аспектных (фонетических, лексических, грамматические и стилистических), и речевых, или речедейательностных (для обучения аудированию, говорению, чтению и письму), игр на коммуникативной основе, в том числе и смешанного типа, а также коммуникативных (для обучения официально-деловому, профессионально направленному (в том числе художественному), и неофициально-деловому, повседневному общению) имитационно-моделирующих игр (театрализация, ситуационно-ролевые, деловые), в том числе и комплексных.

В зависимости от функции, которую игры выполняют на каждом конкретном этапе обучения, языковые игры рассматриваются как подготовительные к речевым, а речевые – как подготовительные к имитационно-моделирующим; последние являются рубежными, поскольку представляют собой завершающую ступень при переходе к реальной практике.

Эффективное использование учебных игр в процессе обучения русскому языку как иностранному требует сочетания их с другими, традиционными и активными, методами и средствами обучения, а также определенной

последовательности в их применении. Постепенное усложнение игр в рамках изучения одной темы, а также при переходе от этапа к этапу имеют главной целью формирование и развитие интеллектуальных умений. Особенность предлагаемой системы учебных игр в том, что на завершающей ступени каждого этапа обучения (в рамках одного или нескольких занятий или тем) становится возможным применение простейших игр, принадлежащих следующему, в чем находит свое выражение их преемственность.

Практика подтверждает тот факт, система игр делает процесс формирования и развития интеллектуальных умений у обучаемых более интенсивным по сравнению с традиционной системой обучения. При этом условия оптимизации требуют сочетания игровых и неигровых методических приемов и средств.

Критериями и основными показателями интеллектуальной готовности студентов эффективно решать задачи по иностранному языку являются: 1) качество знаний, навыков и умений обучаемых, объективным показателем которого является оценка компетентных судей; 2) степень умственной и познавательной самостоятельности и самоорганизации, определяемые уровнем сформированности интеллектуальных умений, частотой их переноса в учебную, исследовательскую и общественную деятельность, в повседневную жизнь и на учебные практики, а также качеством творческих работ, выполненных студентами на репродуктивном, репродуктивно-вариативном или продуктивном уровне; 3) познавательная активность, проявляющаяся в вербальной и невербальной инициативности студентов и характеризующаяся количеством творческих (самостоятельных) работ, количеством инициативных высказываний и задаваемых вопросов на занятии и после него; частотой обращения к дополнительным источникам информации и объемом использованного материала.

**Приложение Б 4****Классические греческие драмы,  
рекомендованные для театрализации в учебном процессе  
обучения РКИ студентов-греков****1. Эсхил (525 г. – 456 г. до н.э.):**

трагедия «Скованный Прометей», монолог скованного Прометея; диалог Океана, Гефеста и Гермеса;

трагедия «Персы», монолог Дария;

трагедия «Семеро против Фив», диалог отца Эдипа и Лая;

трилогия «Орестея», диалог Ореста с Аполлоном.

**2. Софокл (496 г. – 406 г. до н. э.):**

трагедия «Электра», полилог об отношении к религии;

трагедия «Антигона», полилог о божественных, неписанных законах и законах писанных;

трагедия «Эдип-царь», полилог о свободной воле человека и воле богов;

трагедия «Аякс»; полилог о проблеме чести и благородства.

**3. Еврипид (480 г. – 406 г. до н.э.):**

социально-бытовая «Алкеста»;

социально-бытовая драма «Медея»;

трагедия «Геракл»;

трагедии «Андромаха», «Гекуба»; полилог о страданиях семьи и народа во время войны.

**4. Аристофан (450 г. – 384 г. до н. э.):**

комедия «Облака»; диалог между Правдой и Кривдой;

комедия «Лягушки»; диалог между Эсхилом и Еврипидом

**Приложение Б 5****Классические произведения русской литературы XIX века,  
рекомендованные для театрализации в учебном процессе  
обучения РКИ студентов-греков**

1. Д.И. Фонвизин; комедия «Недоросль»
2. А.С. Грибоедов «Горе от ума»
3. А.С. Пушкин «Борис Годунов»
4. М.Ю. Лермонтов «Маскарад»
5. Н.В. Гоголь «Ревизор»
6. А.Н. Островский «Гроза»
7. А.П. Чехов «Вишневый сад»
8. А.М. Горький «На дне»

## Приложение Б 6

**БАСНИ**  
**И. Крылова и Эзопа:**  
**лингвокультурологическое сопоставление**  
**идей и художественных образов**

Эзоп	Иван Крылов	Идея: 1) античная басня; 2) басня русской лингвокультуры
	<b>Античные аллегорические образы</b>	
–	Парнас <sup>1</sup>	2) Что если голова пуста, / То голове ума не придадут места
–	Лягушка и Юпитер <sup>2</sup>	2) Лягушка вопит без умолку, / и наконец Юпитера бранит, / Что нету в нем ни жалости, ни толку. / «Безумная! – Юпитер говорит (Знать, не был он тогда сердит), – Как квакать попусту тебе охота!»
Геракл и Афина	Алкид <sup>3</sup> (мидасов суд)	1) Мидасов суд. 2) Но если кто с ним вздумает сразиться, – / Оно от браней лишь тучнее становится, / И вырастает выше гор.
–	Аппелес <sup>4</sup> и осленок	2) Кто самолюбием чрез меру поражен, / Тот мил себе и в том, чем он другим смешон; / И часто тем ему случается хвалиться, / Чего бы должен он стыдиться
Скряга	Фортуна <sup>5</sup> и Ниций	1) Басня показывает, что обладание без пользования ни к чему. 2) «Рассыпалась казна и обратилась в прах, / Фортуна скрылась: одна сума в глазах, / И Ниций нищенским по-прежнему остался»
–	Вельможа и философ	2) Хозяева в него (дом) еще не вобрались, / А уж сверчки давно в нем завелись.
–	Оракул <sup>6</sup>	2) Пока был умный жрец, / кумир не путал врак / А как засел в него дурак. / То идол стал болваном.

	<b>Зоонимные аллегорические образы</b>	
–	Ларчик	2) Случается нередко нам / И труд и мудрость видеть там, / Где стоит только догадаться / За дело просто взяться. // А ларчик просто открывался
Волк и козленок; Волк и ягненок	Волк и ягненок	1) Басня показывает: кто заранее решился на злое дело, того и самые честные оправдания не остановят. 1.1) Басня показывает, что если нужно умереть, то лучше умереть с честью. 1.2) Так люди, когда берутся за что-нибудь не вовремя, упускают и то, что у них уже в руках. 2) Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать.
–	Стрекоза и муравей (переработка басни Лафонтена «Кузнечик и Муравей»)	2) «Ты все пела?» это дело: / Так поди же, попляши!»
Петух и жемчужное зерно	Петух и жемчужное зерно	1) Ты вникни в эту историю, если думаешь, что в баснях нет никакой ценности. 2) «Какая вещь пустая!» / Не глупо ль, что его высоко так ценят? / А я бы, право, был горазд боле рад / Зерну ячменному: оно не столь хоть видно, / Зерну ячменному: / Да сытно». Невежды судят точно так: / В чем толку не поймут, то все у них пустяк.
–	Кукушка и Петух	2) За что же, не боясь греха, / Кукушка хвалит Петуха? / За то, что хвалит он Кукушку
–	Слон и Моська	2) Пускай же говорят собаки: «Ай, Моська! Знать, она сильна, / Что лает на Слона».
–	Волк и Лисица	«И серый рыцарь мой, / Обласкан по уши кумой, / Пошел без ужина домой»
Волки и овцы	Волки и овцы	1) Так и государства, которые без сопротивления выдают 253ождем253х 253ождем, незаметно для себя становятся вскоре добычей врагов.

		2) В законе нечего прибавить, ни убавить. / Да только я видал: до этих пор, – / Хоть говорят, Волкам и не спускают, – Что будь Овца ответчик иль истец, – А только Волки все-таки Овец / В леса таскают.
–	Мартышка и очки	2) К несчастью, то ж бывает у людей: / Как ни полезна вещь, – цены не зная ей, / Невежда про нее свой толк все к худу клонит; / А ежели невежда познатней, / Так он ее еще и гонит.
–	Обезьяна	2) Трудишься много ты, да пользы в этом нет (Мартышкин труд).
–	Лебедь, Щука и Рак	2) «Кто виноват из них, кто прав – судить не нам; / да только воз и ныне там».
–	Квартет	2) «Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье / И уши ваших понежней, – / Им отвечает Соловей, – / А вы, друзья, как ни садитесь, / Все в музыканты не годитесь».
Ворон и Лисица	Ворона и лисица	2) Ведь ты б у нас была царь-птица! / Вещуньяина с похвал вскружилась голова, – От радости в зобу дыханье сперло, – И на приветливы Лисицыны слова / Ворона каркнула во все воронье горло: / Сыр выпал – с ним была плутовка такова.
–	Свинья под дубом	2) Невежда также в ослепенье / Бранит науки и ученье, / И все ученые труды, / Не чувствуя, что он вкушает их плоды.
–	Ворона и курица	2) Так часто человек в расчетах слеп и глуп. За счастьем, кажется, ты по пятам несешься: /А как на деле с ним сочтешься – /Попался, как ворона в суп!
Лягушки, просящие царя	Лягушки, просящие царя	1) Рассудив тогда, что ниже их достоинства иметь такого царя, они опять обратились к Зевсу и попросили переменить им правителя, потому что этот слишком уж ленив. Рассердился на них Зевс и послал им водяную змею, которая стала их хватать и пожирать.

		2) Вам дан был Царь? – так тот был слишком тих: / Вы взбунтовались в вашей луже, / Другой вам дан – так этот очень лих: / Живите ж с ним, чтоб не было вам хуже!»
–	Лягушка и вол	2) Пыхтела да пыхтела / И кончила моя затейница на том, / Что, не сравнившись с Волком, / С натуги лопнула – и околела.
Лисица и виноград	Лисица и виноград	1) Так и у людей иные не могут добиться успеха по причине того, что сил нет, а винят в этом обстоятельства. 2) Пробившись попусту час целый, / Пошла и говорит с досадою: «Ну что ж! / На взгляд-то он хорош, / Да зелен – ягодки нет зрелой: / Тотчас оскомину набьешь».

#### Примечания:

1. **Парнас** – название горного массива в Греции, на склоне которого находился храм Аполлона – по верованиям древних греков, место обитания муз.
2. **Юпитер** – в римской мифологии верховный бог (в греческом пантеоне ему соответствует Зевс)
3. **Алкид** – в греческой мифологии первоначальное имя Геракла, сына Зевса и смертной Алкмены; герой, совершивший 12 подвигов; **Мидас** – царь Фригии 738–696 г. до н.э. Согласно мифу невежественный Мидас присудил первенство в музыкальном состязании Аполлона, покровителя искусств, с богом стад, покровителя пастухов Паном, последнему (отсюда *мидасов суд* – суд невежды); в наказание за это Аполлон наделил Мидаса ослиными ушами.
4. **Аппелес** – древнегреческий живописец второй половины IV в. до н.э.
5. **Фортуна** – удача, успех, счастье.
6. **Оракул** – божество, которое предсказывает.

## Приложение Б 7

### Дидактические ресурсы корпусной лингвистики

Сформированность информационного компонента дидактической компетентности иностранных студентов позволяет организовывать работу с поисковыми источниками с применением умение отбора и адекватного оценивания информации. Следует учитывать также неоспоримый факт того, что в условиях информатизации общества научные исследования и развитие превращаются фактически в «индустрию знаний», которая способствует росту количества информации.

Соответственно, при условии создания информационно-ориентированной среды следует прежде всего учитывать уровень владения способностью отбирать и систематизировать учебную информацию, выделять ценную и самую нужную за ограниченный / заданный срок.

Преимущества использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов заключаются в таких позициях: 1) возможность мультимедийного представления информации, влияет на все органы восприятия; 2) возможность создания новых электронных учебных материалов путем объединения информации различных источников; 3) возможность доступа к различным информационным ресурсам; 4) возможность осуществления учебного процесса в режиме он-лайн; 5) свобода поиска и отбора необходимой информации; б) возможность доступа к он-лайн словарям.

Заслуживают внимания такие аспекты языковой подготовки студентов-иностранцев: 1. Дидактический потенциал словарно-справочной литературы. История возникновения и процесс развития словарно-справочной литературы от первых печатных книг в электронных носителей информации. Роль словарно-справочной литературы в формировании и развитии эстетического, умственного, нравственного, экономического, культурного, информационного воспитания. Формирование профессиональной информационной компетенции будущих специалистов. 2. Характеристика современных информационных источников. Классификация словарно-справочной литературы по направлениям развития (отраслевая

классификация), возрастная классификация, структура словарей, справочников, энциклопедий. Особенности строения словарных статей в различных типах словарей. Преимущества и недостатки использования словарно-справочной литературы на семинарских и практических занятиях. 3. Преимущества и недостатки классических и электронных изданий. Соблюдение стиля и лексики при написании словарных статей. Влияние энциклопедических словарей на морфологические словари и наоборот. Необходимость разработки предисловия словаря для дальнейшей успешной работы с ним. Особенности использования словарно-справочной литературы во время занятий.

Корпус предоставляет возможность проанализировать цитации объемом от десятков до сотен соответствующих форм слова, соответственно, делает возможным осуществление процедуры филиации и семантизации, основанные на эмпирической базе с обеспечением большей достоверности и надежности правильного определения всех возможных в рамках парадигмы значений и описания их в словаре; оптимальный выбор из многих надлежащей иллюстрации.

Практически корпус обеспечивает максимальную полноту отбора слов в реестр словаря благодаря своему объему, репрезентативности и сбалансированности.

Организация работы будущих специалистов на старших курсах со словарно-справочной литературой делает решение следующих задач: 1) изучение состава лексических групп; 2) изучение словаря языка определенного автора; 3) выяснение дистрибутивных и статистических характеристик морфологических, лексических, фразеологических и т.д. единиц разного типа; 4) изучение процессов семантизации и ресемантизации слова; 5) изучение семантической структуры неологизмов и архаизмов и тому подобное.

### **Литература:**

1. Сердюков П.І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П.І. Сердюков. – Київ: Ленвіт, 1996. – 112 с.
2. Юзвшин И. И. Информациология / И.И. Юзвшин. – Москва, 1995. – 264 с.

## Приложение В 1

### РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ УЧЕБНИКА

История учебника берет свое начало в древние времена, когда для передачи знаний использовались рукописные книги. Уже с появлением первых университетов в Европе в конце XII начале XIII века изготовлением пергамента и рукописных книг стали заниматься в учебных заведениях. С возникновением книгопечатания на смену рукописным учебным книгам пришли печатные. Характерно, что первые печатные книги, получившие широкое распространение, были учебными по своему характеру, специально создавались для обучения. В России, как и в других странах, на начальном этапе развития грамотности учебными пособиями служили псалтыри и часословы, рукописные азбуковники. С конца XVI века на Украине и в Белоруссии, а в первой половине XVII века в Москве появляются печатные буквари. Первым печатным учебником России по праву считается азбука-грамматика, изданная Иваном Федоровым в 1574 году во Львове. В 1596 году появляется грамматика Лаврентия Зизания. Грамматика Мелетия Смотрицкого /1619 г./ более 130 лет оставалась школьным учебником до выхода в свет «Российской грамматики» М.В.Ломоносова под влиянием которой создавались все русские грамматики до XIX в.

На книги русских авторов опирался создатель первого печатного практического пособия по русскому языку для иностранцев Генрих Вильгельм Лудольф, издавший в Оксфорде «Русскую грамматику» /1696 г./, адресованную лицам различных национальностей, желающим изучить русский язык для практических целей. Учебная книга в это время служила не только источником знаний, необходимых для чтения и письма, но и средством религиозного воспитания. Так, неоднократно переиздававшийся с 1634 года букварь Василия Бурцева, помимо азбуки, обозначения чисел содержал тексты молитв. В книгу

Лудольфа включена глава «О служении богу». В букваре Кариона Истомина, изданного в Москве в 1694 году, вместо религиозных текстов приводится познавательный материал, что отражает стремление автора отойти от религиозной схоластики.

Рукописные и особенно печатные книги имели огромное значение для развития образования. Появилась возможность передавать знания не только непосредственно от учителя ученику, но и через книгу. Кроме того, стало возможным получать из книг знания самостоятельно. Яркий пример тому – освоение наук М.В.Ломоносовым по учебникам. Так появилось первое разделение функций в процессе обучения между учителем и книгой. Наряду с устным источником информации появляются письменный – книга, которая носит двойственный характер: она служит средством в деятельности учителя и источником информации и руководством в деятельности ученика. В этой двойственности кроется сущность многих проблем, с которыми сталкивались педагоги на протяжении веков, ибо учебная книга была призвана удовлетворять потребности субъекта и объекта обучения. С момента своего возникновения учебная книга служила не только источником знаний, но и средством воспитательного воздействия на учащихся. Передовые идеи в области обучения – демократизм обучения, осуждение схоластики и догматизма – наиболее полно отразились в деятельности выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670), формировавшегося под влиянием гуманистов эпохи Возрождения. Его «Великая Дидактика», появившаяся в 1657 г. положила начало педагогической науке.

В конце XVII и начале XVIII века учебная книга все более специализируется, что знаменуется появлением учебников в их современном понимании – книги для усвоения основ определенной науки.

Таким образом, учебная книга приближалась к науке, которая в значительной степени стала оказывать влияние на содержание учебника, подчинять его логике самого предмета изучения.

Значительную роль в развитии теории учебной книги сыграл выдающийся представитель классической дореволюционной дидактики, один из основоположников педагогической науки и народной школы в России – К.Ушинский /1824-1870/. Созданная им оригинальная теория обучения и воспитания, будучи в основе своей материалистической, в значительной степени предопределила дальнейшее развитие отечественной педагогической науки.

Уже в начале своей педагогической деятельности К.Д. Ушинский приходит к мысли о важности учебной литературы для развития обучения на научной основе. Опубликовав в 1857 году в «Журнале для воспитания» свою статью «О пользе педагогической литературы», он начал заниматься созданием учебников для начальной школы. Его замечательные книги «Детский мир» /1861/ и «Родное слово» /1864/ стали не только начальными пособиями по родному языку для ряда поколений, но и явились практическим воплощением основополагающих принципов теории обучения, разработанной их автором. В учебных книгах К.Ушинского изложение знаний умело сочеталось с развитием речи и нравственным воспитанием.

В ряде своих работ К.Ушинский подчеркивал мысль, что учебная книга должна формировать у детей интерес к учению, которое является «трудом, полным мысли». Она должна не потешать детей, а приучать к серьезному научному языку и одновременно быть доступной ребенку и не требовать от учителя обширных объяснений. Учебная книга должна будить мысль учащихся, должна ставить вопросы и помогать ученикам искать на них ответ. К.Д.Ушинский считал учебник фундаментом хорошего обучения, важным средством в работе педагога.

В начале XX века в России отказ от дореволюционных учебников привел к тому, что от классических учебников стали отказываться вообще. В обиход вошли такие варианты учебной литературы, как «россыпные» учебники, журналы- и газеты-учебники. В 70-80 годах ученые пришли к выводу о том,

что единый учебник не способен вместить в себя весь объем необходимого для обучения материала. Воспитание образованного человека, обладающего широким кругом знаний, умений и навыков, требовало разработки целых комплексов учебников, которые были названы *учебно-методическими комплексами (УМК)*.

Современной теорией учебника разработано научное обоснование универсальных принципов создания учебника с учётом, с одной стороны, уровня, на котором находится образование, дидактическая и лингвистическая научная мысль, а с другой стороны, достижений психологической науки, поскольку в учебнике находят отражение идеи возрастной психологии, а также, например, психологии восприятия и понимания учебного материала (чтение и понимание смысла текста, восприятие иллюстративного материала).

В зарубежной практике аналогом УМК является *учебный пакет*, в состав которого входят учебные пособия, дидактические материалы, руководства по организации учебной деятельности и др. Такие учебные пакеты ориентированы на четко поставленные цели и задачи обучения. Материалы, входящие в учебный пакет, применяются в условиях программированного обучения, но при этом остаются живыми и привлекательными для студентов.

## Приложение В 2

### Дидактические функции учебника

1. *Информационная функция* состоит в фиксации предметного содержания образования и тех видов деятельности, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения. Учебник является основным источником информации, обязательной для усвоения.

Необходимым требованием выступает определение объёма такой информации – минимума, который должен найти отражение в содержании учебника. Реализация данной функции учебника при его написании предполагает высокое качество учебного материала, соответствующий научный уровень. Однако реализация данной функции осуществляется и в учебниках, где таким компонентом оказываются способы деятельности, например, в учебниках иностранных языков.

2. *Трансформационная функция* проявляется в преобразовании основ различных наук – естественных, гуманитарных, математических – в учебный материал, например, в систему заданий и упражнений. Разработаны несколько направлений трансформации содержания предмета при переводе его на уровень учебного материала: 1) обеспечение доступности содержания для данной возрастной категории; 2) установление актуальных для данной группы студентов связей изученного материала с реальной жизнью; 3) оптимальная активизация процесса обучения при помощи внесения элементов проблемного изложения, усиления его убедительности, эмоциональности и выразительности.

Существуют несколько способов обеспечения понимания учебного материала, например, учёт базовых знаний студентов, опора на актуализацию этих знаний, установление прочных связей между старыми и новыми знаниями, строгая регламентация количества учебных задач, формулировка их в доступной для студентов данного уровня и степени подготовки форме и др.

Дидактическая трансформация учебного материала имеет большое значение для активизации процесса обучения студентов, в том числе для развития их интеллектуальной и эмоциональной сферы в процессе восприятия и осмысления информации.

3. *Систематизирующая функция* раскрывается в обеспечении строгой последовательности изложения учебного материала в систематизированной форме. Реализация этой функции предполагает активную роль педагога - учителя-предметника в управлении процесса обучения.

4. Традиционная *функция закрепления и самоконтроля* связана с тем, что учебник, включая некоторый объём информации, должен способствовать усвоению и закреплению данного учебного материала учащимися. Основную роль в реализации этой функции играют такие компоненты учебника, которые формируют умение работать с книгой.

5. *Интегрирующая функция* особую актуальность приобретает на современном этапе развития образования, когда развитие мультимедиа средств и разработка новых учебных пособий, в том числе и аудиовизуальных, приводят к тому, что учебник оказывается далеко не единственным источником учебной информации. Однако, несмотря на это, именно в учебнике целенаправленно и последовательно отобраны основополагающие знания по данному учебному предмету.

6. *Развивающе-воспитательная функция* учебника заключается в развитии творческих способностей студентов, их учебной активности и потребности в познавательной деятельности, что служит основой для развития индивидуальности и формирования личности студентов. Эта цель всегда декларировалась педагогической наукой, но наибольшую актуальность приобрела именно сейчас. Так, Е. Пассов при разработке современной концепции обучения иностранным языкам в центр её поместил развитие индивидуальности каждого учащегося в диалоге культур – родной и иностранной. Он считает, что новый подход к обучению иностранным языкам

в высшей школе переносит акцент со «знать» и «уметь» на «творить» и «хотеть» – ведущие элементы культуры. Тем самым иностранный язык понимается не как *«учебный предмет»*, а как *«образовательная дисциплина»*, которая обладает огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом, способным внести весомый вклад в формирование личности учащегося.

7. *Мотивационная функция* обусловлена тем, что мотивация – это основа учебной деятельности. Данная функция направлена на то, чтобы способствовать формированию внутренней и внешней мотивации, развитию познавательного интереса студентов, воздействуя на эмоционально-чувственную сторону их психики.

8. *Коммуникативная функция* (И. Бим называет её *прагматической*) в учебнике иностранного языка играет главную роль, поскольку связана с реализацией ведущего принципа обучения иностранным языкам – *активной коммуникативности*. Сущность её состоит в том, чтобы обеспечивать и всячески стимулировать практическое использование иноязычных знаний, умений и навыков, т.е. осуществлять коммуникативную деятельность на изучаемом языке.

## Приложение В 3

### Типология учебников иностранного языка

*Грамматико-переводные учебники* существуют уже несколько столетий. Создатели этих учебников преследовали следующие цели: 1) научить читать, переводить и анализировать тексты на изучаемом языке; 2) достичь лучшего понимания грамматики родного языка; 3) развить интеллект обучаемых.

Авторы *грамматико-переводных* учебников своей целью ставили представить систему языка в наиболее полном виде и сделать комментарии к ней доступными для учащихся. Однако в действительности этого они достигали редко. Поэтому теоретические основы таких учебников можно отнести скорее к педагогическим, нежели к лингвистическим или психологическим.

Учителями и методистами в разное время было высказано много замечаний, касающихся представления в таких учебниках грамматической системы языка, например, перегруженность второстепенной информацией, излишняя детализация, недооценка некоторых существенных аспектов.

В грамматико-переводных учебниках отсутствует указание на то, когда и в каких условиях следует употреблять рассмотренные правила. Представление грамматической системы происходит линейно, от одного языкового яруса к другому, от одной изучаемой категории к другой, и это препятствует целостному представлению о грамматической системе и употреблению ее в речевой деятельности. Но, пожалуй, главный недостаток грамматико-переводных учебников состоит в том, что они носят аналитический характер, в них предлагается анализировать уже готовые тексты, выясняя тонкости выражения значений. Следовательно, процесс продуцирования собственного высказывания оказывается скрытым и неразработанным.

Вместе с тем, как указывает М. Вятютнев, данные учебники обладают и целым рядом достоинств, в частности технология обучения, представленная в грамматико-переводных учебниках, признана оптимальной при работе с учащимися с определённым типом нервной системы [2, с. 135].

*Структуральные учебники* отличаются тем, что представляют языковую систему как систему структурных значений, передаваемых сложной организацией контрастируемых форм. Последователи структурального подхода разработали процедуру членения целого – системы языка на мельчайшие части и тем самым облегчили авторам учебников задачу индуктивного введения грамматики в форме структур, образцов, при этом их отбор производился на основе анализа устной речи. Представление в учебнике указанных структур и образцов было подчинено необходимости дать учащимся возможность понимать и строить диалоги, включённые в урок.

Несмотря на то, что вводимый языковой материал и упражнения строились на основе тематических диалогов, преимущественное внимание, по мнению М. Вятютнева, в таких учебниках уделялось овладению системой языка. И поэтому, как только учащийся переходил к реализации приобретённых языковых знаний в речевой деятельности, у него возникали серьёзные затруднения в том, чтобы извлечь из памяти нужные образцы и на их основе построить высказывание [2, с. 126].

В *трансформационных учебниках* была впервые предпринята попытка представить «абстрактную систему правил – языковую компетенцию, лежащую в основе построения предложений в речи» [2, с. 129]. Учащиеся должны были овладеть сравнительно небольшим количеством синтаксических конструкций и правил их преобразования. К достоинствам таких учебников М. Вятютнев относит обозримость системы языка, кажущуюся простоту и непротиворечивость объяснений, внимание к семантике и конструированию сложных предложений. Содержанием упражнений стало построение предложений, определение связей между ними, трансформация одних в другие. Поскольку коммуникация не входила в предмет её описания, так и остался невыясненным механизм перевода глубинных семантических структур в поверхностные в конкретных ситуациях общения.

Отличительной особенностью *коммуникативных учебников* М. Вятютнев называет полное представление компонентов, необходимых для осуществления четырех видов речевой

деятельности, что составляет содержание *коммуникативной компетенции*. Основной единицей обучения и организации учебного материала в таких учебниках служит *речевое действие*. Учебный материал в подобных учебниках отбирается таким образом, чтобы максимально учесть коммуникативные потребности учащихся, ввести подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценностные и значимые фрагменты их национальной культуры. Результатом явилось изменение последовательности подачи единиц языка и правил их употребления. Наблюдения преподавателей, а также мнения методистов и психологов свидетельствуют о том, что системой языка учащиеся овладевают только при условии ее функционирования в реальной коммуникации. «По мере овладения правилами общения в контролируемых учебником и учителями ситуациях учащиеся используют их немедленно для реализации спонтанно возникающих собственных коммуникативных задач, что свидетельствует, с одной стороны, об увеличении объема речевой деятельности на выходе по сравнению с вводом в учебном процессе, а с другой – о творческом, активном характере овладения системой языка, т. е. о прогрессе процесса систематизации» [2, с. 131]. Подробно охарактеризовав лингводидактические и психологические основы коммуникативных учебников, М. Вятютнев приходит к выводу о том, что работа по конструированию таких учебников находится в самом начале и её завершение позволит приблизить технологию обучения к индивидуальной стратегии овладения иностранным языком.

Несколько иные критерии лежат в основе типологии учебников, предложенной А. Арутюновым [1]. Определяющим классификационным признаком исследователь считает авторское понимание целей и содержания обучения и учебного материала. А. Арутюнов исходит из того, что речевая деятельность на иностранном языке обеспечивается *языковой компетенцией, речевой компетенцией и коммуникативной компетенцией*. Учащийся владеет *языковой компетенцией*, если он может построить и проанализировать предложение, созданное в соответствии с формальными требованиями грамматики данного языка. Обучаемый владеет *речевой компетенцией*, если он может выразить информацию, построив предложение и извлечь ее из воспринимаемой предикативной единицы. Такое владение иностранным языком достигается при выполнении заданий на пересказ текста, изложение содержания, описание предмета и т.д.

Учащийся владеет *коммуникативной компетенцией*, если он может использовать свои языковые и коммуникативные умения в актуальных для него ситуациях общения.

При разработке типологии учебников А. Арутюнов [1, с. 25] выделяет следующие критерии: 1) цели обучения; 2) содержание обучения; 3) основная единица обучения. По этим признакам многообразие учебников иностранного языка сводится к нескольким типам, которые включаются в оппозицию *предкоммуникативные учебники – коммуникативные учебники*. В свою очередь, в пределах данной оппозиции можно вычленил следующие варианты: *предкоммуникативные (языковые и речевые), коммуникативные (поведенческие и деятельностные)*.

*Цель обучения в языковых учебниках* – дать аспектные знания о системе изучаемого языка, обеспечивающие умения строить и анализировать предложения на этом языке. *Содержание обучения* представляет собой упражнения на анализ и синтез словоформ, словосочетаний и предложений по синтаксическим слово- и формообразовательным моделям. Учебный материал составляют отдельные разрозненные предложения и условные тексты, специально созданные для представления лексического и грамматического минимумов. *Единицей обучения* служит синтаксическая конструкция иностранного языка и ее соответствие в родном языке учащихся. Цель языкового учебника может считаться достигнутой в том случае, если учащийся умеет проанализировать предложение иностранного языка по правилам учебной грамматики и проиллюстрировать свое знание системы иностранного языка переводом на родной язык. Языковые учебники как отражение целостного подхода к обучению иностранным языкам оказались устаревшими уже к началу 50-х гг., однако эта традиция еще находит отражение и в некоторых современных программах и учебниках, что проявляется в несоразмерно подробном и полном изложении системного материала и в избыточном объеме формальной тренировочной работы над словоформами и предложениями.

*Речевые учебники* преследуют такую *цель обучения*, как овладение основными видами речевой деятельности на иностранном языке. *Содержание обучения* составляют упражнения,

направленные на формирование речевых умений и навыков, а также на идентификацию и дифференциацию предложений по смыслу. *Единица обучения* – речевой образец и его типовое лексическое наполнение. Цель речевого учебника достигнута, если учащиеся владеют умениями в области аудирования, говорения, чтения и письма. При этом авторы речевых учебников в прямую зависимость ставят уровень достижения целей общения от уровня сформированности речевых умений и навыков. Однако, как считают А. Арутюнов и Л. Трушина, коэффициент корреляции между речью и коммуникацией невысок. Речевые учебники преобладали в практике обучения русскому языку как иностранному во второй половине 60-х гг., но многие их черты характерны и для современных учебников. На первый взгляд, речевое обучение напоминает коммуникативное: учащиеся читают, обсуждают прочитанное, высказывают свою точку зрения, обобщают, т.е. решают лингвистические задачи при помощи иностранного языка.

Однако владение иностранным языком нельзя свести только к умению строить и понимать тексты. Речевые произведения, как отмечают лингвисты и психологи, должны соответствовать ситуации общения, целям его участников, каналам связи, определенному этикету, а речевые учебники позволяют решать в основном методические задачи, встречающиеся только в процессе обучения иностранному языку. При использовании в процессе обучения речевых учебников у учащихся может возникнуть чувство неудовлетворенности, обусловленное тем, что на уроке не решаются реальные задачи, и потому преподаватель, работающий по речевому учебнику, должен дополнять его коммуникативными заданиями, соответствующими интересам и потребностям данной группы учащихся.

*К коммуникативным учебникам* относятся коммуникативно- поведенческие и коммуникативно-деятельностные. В *коммуникативно- поведенческих учебниках цель обучения* состоит в формировании навыков речевого поведения в заданных ситуациях общения. *Содержание обучения* – тренировка, направленная на доведение данных навыков до автоматизма.

Учебный материал представляет собой описание коммуникативных ситуаций и образцов речевого поведения в них. *Единицами обучения* при этом являются коммуникативная интенция и реализация этой интенции в речи. Учебники коммуникативно-поведенческого типа в методике преподавания русского языка как иностранного были представлены в виде ситуативных и аудиовизуальных учебников. В подобных учебниках представлены актуальные ситуации общения, даны образцы речевого поведения, которые показывают, что можно услышать или что следует сказать в данной ситуации. Основной недостаток таких учебников состоит в некотором пренебрежении к предкоммуникативному – языковому и речевому – этапу учебной работы, что, во-первых, сужает сферу применения иностранного языка и ограничивает коммуникативные возможности учащихся. Во-вторых, не способствует формированию прочных речевых и коммуникативных навыков и умений [3]. Вместе с тем необходимо отметить, что данные учебники хорошо зарекомендовали себя в интенсивном краткосрочном обучении.

*Цель коммуникативно-деятельностных учебников* – полноценное общение в ограниченных сферах коммуникации. *Содержание обучения* – выполнение учебно-коммуникативных заданий. Учебные материалы – реальные факты коммуникации, приспособленные к условиям обучения и конкретной группе учащихся. *Единицей обучения* служит речевое действие как основная единица коммуникации. Коммуникативно-деятельностный учебник, таким образом, учит не только фактам языка и речи, но и тому, как пользоваться этими фактами во внеучебной деятельности. Коммуникативно-деятельностные учебники еще только разрабатываются, отделяясь от речевых и поведенческих.

#### Литература:

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / Артем Рубенович Арутюнов. – Москва : Рус. яз., 1990. – 175 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного : (Метод. основы) / Марк Николаевич Вятютнев. – Москва : Рус. яз., 1984. – 378 с.
3. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения : (Рус. яз. как иностр., нач. этап) / Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург : СМИО Пресс, 1999. – 188 с.

## Приложение Г 1

### ЯЗЫКОВАЯ КАРТА ГРЕЦИИ

#### (краткая историческая характеристика греческого языка)

С 1981 г. греческий язык – один из официальных языков Европейского Сообщества (сегодня Евросоюза). Это единственный родной язык 91% населения Греции (~ 11 млн жителей) и 600 000 жителей Крита. Также на греческом языке говорит большое количество людей греческого происхождения (около 3-4 млн.), которые проживают вне Греции в разных уголках земного шара, в основном такие массовые поселения греков есть в Северной Америке, Австралии, Германии, Англии, в некоторых республиках бывшего Советского Союза. Иными словами, идет речь о современных греческих диаспорах.

Греческий язык – один из индоевропейских языков (греческая подгруппа). Не будучи связан близким родством с каким-либо другим индоевропейским языком, он занимает изолированное положение. Входит в западную зону индоевропейской диалектной области, находится в наиболее тесных генетических связях с древнемакедонским языком. Распространен на юге Балканского полуострова и прилегающих к нему островах Ионийского и Эгейского морей (Крит, Эвбея, Лесбос, Родос, Кипр), а также в Южной Албании, Египте, Южной Италии и России. Официальный язык Греческой Республики и (наряду с турецким) Республики Кипр.

Греческий язык занимает особое место среди индоевропейских языков, т. к. его письменная история насчитывает более 3,5 тыс. лет (с XV-XIV вв. до Р. Х.) и представляет собой уникальное явление, позволяющее проследить непрерывное развитие его языковых и культурных традиций. Это обстоятельство содействовало сохранению стабильности греческого языка, который оказал влияние на основные европейские языки, особенно на славянские, а также на языки христианского Востока, так как греческий язык является основополагающим языком христианских текстов.

В истории греческого языка выделяется три основных периода: 1) древнегреческий (14 в. до н.э. – 4 в. н.э.); 2) среднегреческий (с 330 г. по 1453 год, т.е. до падения Константинополя), 3) новогреческий (с 1453 г. по сегодняшний день).

Из вышеприведенного деления явствует, что периодизация связывается в первую очередь с внешнеисторическими событиями, подтверждением чему можно считать и разделение истории новогреческого языка на два периода: а) турецкого владычества (с 1453 г. по 1821 г.) и б) самостоятельного греческого государства.

Древнегреческий язык прошел следующие этапы развития:

- 1) древнейший – начиная с первых письменных памятников крито-микенского «линейного письма Б» XIV-XII вв. до н.э. и до распространения древнегреческого алфавита конец IX – начало VIII вв. до н.э.;
- 2) классический – с создания литературных древнегреческих диалектов в VIII-VII вв. до н.э. и до распространения аттического диалекта к IV в. до н.э. почти по всей территории, населённой греками);
- 3) эллинистическо-римский: период общего для всех греков языка - койне, сложившегося на основе аттического диалекта и распространившегося после походов Александра Македонского (IV в. до н.э.) по всему восточному Средиземноморью, где греческий язык занимал господствующее положение и в эпоху подчинения Греции Риму (со 2 в. до н.э. до 4 в. н.э.);
- 4) поздний древнегреческий, или ранневизантийский (с перенесения столицы империи в Константинополь и отделения Зап. Рим. империи в IV в. н.э. и кончая временем полного вытеснения лат. языка греческим в V-VII вв.).

Новогреческое койне было создано на базе южных диалектов и в XVIII-XIX вв. получило широкое распространение в городах. Наибольшие изменения грамматика разговорного греческого языка претерпела уже после ранневизантийского периода, когда особенно в синтаксисе и в системе спряжения возникает ряд явлений, общих у греческого языка с другими балканскими языками. С этого времени можно говорить уже о существовании новогреческого разговорного языка, хотя письменный литературный язык продолжает ориентироваться на старые, аттические нормы. В

византийский период усиливается расхождение между новыми греческими диалектами, большинство которых восходит к территориальным разновидностям эллинистическо-римского койне. Сильные иноязычные влияния испытали новогреческие диалекты после падения Византии и захвата турками всей территории, населённой греками.

В новое время на основе городских говоров Центральной Греции развивается общегреческий разговорный язык – димотика, противостоящий местным сельским диалектам (северо-греческому, южно-греческим) и письменному литературному языку, основанному на традиционных аттических нормах (т. н. кафаревуса – «очищенный»).

Вся история греческого языка обычно рассматривается с точки зрения понятия «диглоссия». Несмотря на то, что разделение двух форм греческого языка наметилось уже в период поздней античности, их окончательная поляризация произошла лишь в конце XIX века. При этом, решения «языкового вопроса» всегда соотносятся с определенной политической позицией.

Сложность языковой ситуации впервые ясно осознается в Греции в конце 18 века. Встает вопрос о самоопределении Греции, растет уровень национального самосознания, но говорить о существовании какого-либо языкового единства в это время совершенно невозможно. Даже письменный язык не был однородным: параллельно с литературой, написанной на варианте древнего аттического диалекта с элементами эллинистического койне-двух престижных форм греческого языка, уже существовала большая и популярная литература на народном (зачастую диалектно окрашенном) языке. Разговорный язык, с одной стороны, заметно упростился, а с другой, обогатился за счет диалектных элементов, а также иноязычных (главным образом итальянских и турецких) заимствований.

Среди представителей греческой интеллигенции 18 века существовало несколько точек зрения по вопросу о том, какая форма языка должна лечь в основу литературной формы. Наиболее консервативная заключалась в стремлении вычеркнуть из языка все, что появилось в нем в период средневековья, и, таким образом, вернуться к идеальным античным формам, к истинно греческому языку. Умеренные консерваторы в качестве письменной модели языка видели язык константинопольской аристократии и духовной элиты. Прогрессивно настроенные греки отдавали предпочтение разговорному, народному языку. Представители центристских взглядов предложили своеобразный компромисс: оставить разговорный язык, но при этом очистить его от турецких заимствований и диалектизмов и слегка «архаизировать».

Идея подобного компромисса между двумя крайностями, встретила особый отклик. Все находили в ней свои положительные и отрицательные стороны. Радикалы одобряли идею создания нового письменного языка на основе разговорного, но считали, что искусственная архаизация будет излишней и нарушит самобытность языка. Архаисты, напротив, не разделяли стремлений к «вульгарному» языку, но надеялись заметно его трансформировать, путем введения античных элементов.

Тем временем в 1820-х гг. Греция обрела независимость. Центром национально-освободительного движения был Пелопонесс, и именно там, в городе Навплион, в 1828г., было сформировано временно греческое правительство. В эти годы складывается новый разговорный язык на основе пелопонесского диалекта, испытавшего некоторое влияние ионических диалектов. Этот язык становится наиболее употребительным средством общения, и после провозглашения Афин столицей нового государства в 1833 г. полностью вытесняет старый собственно афинский диалект. Было бы совершенно естественно, если бы это пелопонесское койне, понятное всем носителям греческого языка и свободное от ярко выраженных диалектных черт, закрепилось в качестве литературной нормы. Однако этого не произошло. Официальным языком независимого государства становится ещё более архаизированная, чем это предполагалось в начале, модель языка, пополненная огромным количеством гиперкорректных форм. Это форма получила название «кафаревуса»-«чистый» язык. Однако литература (главным образом поэзия) на народном литературном языке «димотике» продолжала создаваться.

Кафаревуса не была продолжением традиционного варианта аттического диалекта с элементами эллинистического койне. Это был язык, созданный путем «очищения» народного языка и искусственного включения в него большого количества древнегреческих элементов. В кафаревусе бессистемно смешиваются новые и старые элементы, гиперкорректные формы и кальки, псевдоархаизмы и действительные архаизмы. Предполагалось, что кафаревуса должна стать единственным литературным языком, лишив, таким образом, димотику всех прав на существование.

Тем не менее, с установлением официального языка государства споры о том, какая языковая форма лучше, не прекратились. Согласно конституции 191 года кафаревуса была официально признана государственным языком Греции, а любые действия, направленные на изменения языковой ситуации, преследовались по закону.

В 1917 г., с приходом к власти Э. Венизелоса, димотика становится языком образования и изучается в трех начальных классах общеобразовательной школы. С 1921 г. в Греции складывается крайне нестабильная ситуация: новые правительства часто сменяют друг друга и каждый раз устанавливают новую литературную норму языка, причем язык-соперник практически всегда находится под строгим запретом (в годы правления хунты с 1968 по 1974 димотика была запрещена) или ограничением.

В XX веке характер решения языкового вопроса заметно меняется. Если в XIX веке противостояние архаистов и радикалов носило философский характер – ученые и политики действительно стремились помочь своему народу обрести национальный язык, то в XX веке противопоставление кафаревуса-димотика приобретает политическую окраску. Кафаревуса считается языком людей консервативных, даже реакционных убеждений, языком людей так называемой «правой» политической ориентации, а димотика-языком радикально мыслящих сторонников «левых» идей.

В 1976 г. новое правительство во главе с Г. Папандреу упраздняет кафаревусу и объявляет димотику официальным языком государства, образования и печати. Таким образом, на протяжении почти 150 лет, для греческой языковой ситуации была характерна ситуация диглоссии. Но некоторые ученые для обозначения греческой языковой ситуации вместо термина «диглоссия» предпочитают использовать другие определения: полиморфизм, полиглоссия, так как кафаревуса и димотика – это лишь два полюса, между которыми простирается множество подязыков, близких к кафаревусе или димотике, в зависимости от наличия соответствующих грамматических и лексических элементов. Так, например, французский неоэллинист А. Мирамбель выделяет пять типов новогреческого языка:

1. Кафаревуса – «очищенный язык», избегает всего, что не является «чисто греческим». Этот тип языка богат прилагательными, абстрактными существительными, пристрастен к речевым формулам, часто использует сложные синтаксические конструкции с различного рода подчинительной связью. Кафаревуса не применяется в речевой практике, а во многих ситуациях ее употребление вообще невозможно.

2. Смешанный язык – структурно схож с кафаревусой, но в нем отсутствуют некоторые крайне архаичные элементы. Этот тип языка усваивает некоторые слова из разговорного языка, в результате чего в нем существует целый ряд параллельных форм. Используется как в устной, так и в письменной речи.

3. Разговорный язык – это так называемый народный язык, в значительной мере пополненный кафаревусными элементами. Он допускает большинство разговорных форм и слов, и вместе с тем лексику и речевые штампы, взятые из архаичного языка, отвергая лишь некоторые неологизмы. Это язык городских жителей среднего класса, а также язык населения Афин, возникший в результате противоборства «живых» и книжных элементов, и ставший языком тех, кто стремится выразить свои мысли просто, не обременяя речь замысловатыми формами и выражениями и вместе с тем не делая её упрощенной.

4. Димотика появилась в результате естественного развития греческого языка. Для димотики характерно единообразие именных окончаний, обилие композитов, целый ряд новых словообразовательных суффиксов имен существительных и прилагательных, множество заимствованных слов. Это язык большинства населения Греции.

5. Малляристский язык – это очищенный от кафаревусных элементов и систематизированный учеными димотический язык.

В течение многих веков явное или скрытое существование древнегреческого языка параллельно или в сложном переплетении с живым греческим языком Византии и современной Греции создало столь сложную лингвистическую ситуацию, что в ее оценке расходятся многие исследователи. Так, греческие ученые считают, что она никогда не определялась билингвизмом, а всегда была только диглоссией: двумя состояниями одного языка, существовавшими параллельно, а потому их взаимодействие и взаимопроникновение вполне естественны. Даже если принять термин «билингвизм» для характеристики языковой ситуации в современной Греции, необходимо учитывать,

что греческий билингвизм имел менее четкие границы, чем, например, противопоставление латыни и романских языков, особенно в литературном языке. Новогреческий язык теснее связан с древнегреческим. Билингвизм затрагивал главным образом грамматику (морфологию и особенно синтаксис), а в лексике и словообразовании резких границ между кафаревусой и димотикой никогда не было. Неполный (относительный) билингвизм, характеризовавший в течение многих веков языковую ситуацию в грекоязычной среде, лишней раз подчеркивает силу архаизирующих тенденций в греческом языке и важность изучения его древнегреческого состояния.

Древнегреческий язык никогда не осознавался носителями греческого как другой язык, даже при наличии переводов с древнегреческого на новогреческий, что связано с особенностями политической и культурной истории Греции.

Большинство греческих регионов имеют собственные местные диалекты, хотя они никогда не используются в новогреческом на письме. Но со временем, благодаря централизации системы образования и распространению телевидения и радио язык все больше унифицируется. Основными работами по диалектологии греческого языка, опубликованными в первой половине XX века, признаны исследования Г. Хадзидакиса, А.Тумба, которых считают основателями греческой диалектологии, а также труды Н. Андриотиса и М. Триандафиллидиса. Г. Хадзидакис классифицирует говоры новогреческого языка по этапам их развития. Так в «Краткой истории греческого языка» он дает именно такую классификацию новогреческим говорам, подразделяя их на шесть групп.

К первой группе, родственных между собой говоров, относятся: эгинские, мегарские, кимские, манские и афинские говоры (старые Афины). Ко второй группе говоров континентальной Греции относятся говоры центральной Греции: эпирские, македонские, фракийские, говоры северной Эвбии, Северных Спорад, милитинские и самские говоры. К третьей группе относятся говоры кипрские и южных Спорад. К четвертой группе относятся говоры Малой Азии, к пятой – кикладские, критские и говоры Пелопоннеса (кроме манских говоров), и, наконец, к шестой группе говоров относятся италийские говоры. А.Тумб подразделяет новогреческие диалекты на восемь групп: понтийско-каппадокийская; кипрская; группа островов южные Спорад; критско-эгейская; группа островов северные Спорад; фракийско-македонская; южно-греческая группа, куда входят: Эпир, средняя Греция; Эвбия; Пелопоннес; Эгина; Ионские острова; и, наконец, южная Италия.

Попытка разделить греческие говора на западные и восточные была сделана М.Триандафиллидисом. Он дает новую классификацию говоров новогреческого языка, деля их на следующие группы:

А – западная группа: Мораитика; Манятика; Корсиканика; Семь островов; Мегара; Эгина; Старые Афины; Коми: Румели; Эпир; Фессалия; Македония; Фракия; Самофракия; Скирос; Кикладские острова; Крит.

Б – восточная группа: Хио; Калимиё; Ко; Астрополя; Карпато; Кипр; Малая Азия; Ливия; Силос; Каппадокия; Фарасёттика; Понтийская.

В – южная Италия: Отрандобовезика; Цаконская. Южно-италийская, понтийская, каппадокийская и цаконская группы ничего общего с другими группами не имеют и развиваются самостоятельно.

Таким образом, в современном греческом языке существуют или существовали до недавнего времени следующие диалекты:

- Еврейско-греческий диалект, известный также как романиотский язык
- Каппадокийский язык
- Кипрский диалект греческого языка
- Критский диалект греческого языка
- Румейский язык – язык неотуреченной части греков Крыма и Приазовья (румеев)
- Южноитальянский диалект греческого языка, также известный как трапезундско-румейский, или, точнее, итало-румейский язык
- Понтийский язык
- Цаконский язык (Пелопоннес).

Каппадокийский язык – группа остаточных диалектов и/или говоров среднегреческого (византийского) языка Малой Азии с элементами койне, подвергался влиянию турецкого языка. Исчез после 1923 года.

Понтийский язык продолжает традиции средневекового византийского языка. Исторически был распространён в Южном Причерноморье, а позднее и в некоторых областях Северного и Восточного Причерноморья (на территории Российской империи и СССР; после 1922–1923 годов на территории Турции практически вытеснен турецким языком).

Румейский язык (тавро-румейский, крымско-греческий) язык или диалект неотуреченной части греков Крыма и Приазовья румеев). Язык включает 5 говоров. Сейчас язык находится под угрозой исчезновения и используется в бытовом общении в основном для этно-национального идентификации.

Южноитальянский диалект (итало-румейский, трапезундско-румейский) условное наименование групп наречий, на которых говорило греческое и эллинизированное население Южной Италии и соседних островов (Великой Греции). Не подвергся влиянию последней волны эллинистического койне. Он представляет своего рода остаточный диалект древнегреческого языка с влиянием ранних вариантов среднегреческого (византийского) языка при интенсивном романском влиянии.

Критский диалект произошел от койне, но на него значительно повлияли арабский, турецкий и латинский. С XX в. стали входить французские, английские и немецкие слова. В настоящее время используется мало, в основном, в диаспорах – в Сирии и Австралии, США, а также среди критян-мусульман.

Еврейско-греческий диалект (романиотский) – вариант греческого языка, характеризующийся наличием арамейских и ивритских элементов в грамматическом строе и в лексике; при письме на еврейско-греческом языке использовался еврейский алфавит. Был разговорным и до известной степени литературным языком романиотов. Еврейско-греческий язык ранней стадии развития, более близкий к древнегреческому, чем к греческому византийского периода, Еврейско-греческий язык был в употреблении вплоть до Второй мировой войны, особенно среди евреев Корфу и Закинфа. После войны евреи Греции, пользовавшиеся еврейско-греческим языком, перешли на стандартный греческий язык. Лингвистически, еврейско-греческий отличается интонационно, наличием арамейских, древнееврейских и тюркских элементов в лексике и отчасти в грамматическом строе.

Кипрский диалект греческого языка произошел от койне. Кипрский диалект претерпел множество влияний со стороны различных языков: латинского (в форме т.н. «вульгаты»), венецианского, средневекового французского, каталонского, а также арабского, турецкого, и в последнее время английского, – т.е. со стороны языков, с которыми кипрский диалект соприкасался в течение своей истории. Одновременно с «общим» кипрским, и когда обстоятельства того требуют (бытовое общение, присутствие «элладитов», т.е. греков с материковой Греции – прим. переводчика), киприоты используют провинциальное разнообразие новогреческого, в котором наблюдается достаточное количество особенностей по сравнению с классическим греческим, поскольку диалект испытывает влияние на всех языковых уровнях: фонетическом, смысловом, лексическом и морфологическом. Английский язык использовался до недавнего времени в законодательстве Кипра и продолжает использоваться в высших частных учебных заведениях. Тем не менее, кипрский диалект, в том виде, в котором он сформировался в городах, по-прежнему отличается от новогреческого и от провинциального греческого, и продолжает оставаться, преимущественно, средством коммуникации киприотов, даже вне семьи и в узкого круга друзей. Одной из причин, которая способствовала сохранению кипрского, это, несомненно, поддержка широкими слоями общества, которое принимает, и, в определенных случаях, навязывает, кипрский диалект, в качестве единственного средства общения. Кроме того, географическое расстояние и политическая независимость в сочетании с национальным ядром укрепляют самодостаточность кипрского диалектного разнообразия в противовес «новогреческому койне».

Кроме новогреческого языка, к древнегреческому языку восходит особый цаконский язык (на южном Пелопоннесе). Цаконский язык (спартанский, лаконический) язык. Наследует традиции языка древних дорийцев, в частности, спартанцев. Лексика преимущественно совпадает с греческим языком. Но имеются заимствования из турецкого языка и арванитского диалекта албанского. Некоторые периферийные новогреческие диалекты, не испытавшие влияния димотики, также фактически превратились в самостоятельные бесписьменные языки: урумский – греческих переселенцев в центральное Закавказье (с XVII в.), тавро-румейские – греческих переселенцев в Приазовье (с конца XVIII в.), трапезундско-румейский – греков, живущих в Южной Италии и на Корсике.

## Приложение Г 2

**Сопоставление названий месяцев в греческом, русском, французском и латинском языках**

<b>Греческий язык</b>	<b>Русский язык</b>	<b>Французский язык</b>	<b>Латинский язык</b>
Γανουάριος	Январь	Janvier	Januarius бог Янус
Φεβρουάριος	Февраль	Fevrier	Februarius бог очищения
Μάρτιος	Март	Mars	Martius бог Марса
Απρίλιος	Апрель	Avril	Aprilis богиня красоты (Венера)
Μάιος	Май	Mai	Maius богиня Мая
Ιούνιος	Июнь	Juin	Iunius Богиня Юнона
Ιούλιος	Июль	Juillet	Iulius
Αύγουστος	Август	Aout	Augustus
Σεπτέμβριος	Сентябрь	Septembre	September седьмой
Жовтень	Октябрь	Octobre	October восьмой
Λистопад	Ноябрь	Novembre	November девятый
Γрудень	Декабрь	Decembre	December десятый

## Приложение Г 3

### Применение типологического принципа: славянско-греческие языковые параллели и взаимодействия

При всех многочисленных различиях, которые наблюдаются между отдельными славянскими языками и внутри трех указанных их групп, грамматическая структура и словарный состав славянских языков обнаруживают такое глубокое сходство, что объяснить его нельзя иначе, как их общим происхождением из одного источника. На основании всей совокупности исторических данных можно полагать, что славянские языки еще в начале нашей эры представляли своеобразное единство, хотя и с отчетливыми признаками внутренней дифференциации. Более или менее положительные и достоверные сведения о славянах начинаются только с VI в. нашей эры. Источники этого времени говорят уже о трех группах славянских племен и, следовательно, языков. Но еще и в IX-X вв., в пору возникновения и первоначального распространения славянской письменности, славянские языки сохраняли такую большую близость, в особенности со стороны их грамматического строя, что отдельные группы славян могли без труда пользоваться одним и тем же письменным языком, так называемым старославянским или древнецерковнославянским языком.

Славянские языки входят как один из важнейших членов в многочисленную группу языков индоевропейских. К числу индоевропейских языков, кроме славянских, относятся: греческий, латинский с современными романскими (французский, итальянский, испанский, румынский и др.), германские (английский, немецкий, голландский, шведский и др.), кельтские (ирландский, бретонский и др.), балтийские (литовский, латышский, албанский, армянский), некоторые языки Индии (с древнеиндийским литературным языком санскритом), древние и новые языки Ирана и открытые в новейшее время мертвые языки хеттский и два тохарских. Точно так же все индоевропейские языки восходят к одному языку, так называемому праиндоевропейскому, так же и все славянские языки имеют своим источником один язык, так называемый язык праславянский.

Общеславянский письменный язык начало свое получил за пределами Руси. Он формировался из славянского языкового материала при посредстве высокой греческой литературной и филологической культуры. Историческая судьба восточнославянских племен на многие столетия была связана в византийско-христианском мире, который оказал мощное культурное воздействие на славянский мир Древней Руси, предопределил траекторию социально-политического развития Московского государства.

Византия – огромный восточный осколок Римской империи, позднеантичное и средневековое христианское государство в Средиземноморье в IV – сер. XV в.; а также, важнейший исторический центр развития Православия. Уникальная по своему богатству христианская культура, созданная в Византийской империи, оказала глубокое воздействие на страны средневековой Европы, Кавказа и Ближнего Востока. Самоназвание Византийской империи – Римская (Ромейская) империя, или «*Царство ромеев*» (лат. Imperium Romanorum; греч. βασιλεία τῶν Ῥωμαίων), – подразумевает, что она считала себя продолжением древней Римской империи и её блестящей приемницей. Жители Византийской империи называли себя римлянами («*ромеями*»), этим же именем называли их соседние народы Ближнего Востока. В VI в. (время наибольшего расширения) территория Византийской империи охватывала Балканский п-ов, М. Азию, Сев. Месопотамию, часть Армении и груз. земель, Сирию, Палестину, Египет, Киренаику, Кипр, Крит, Родос и другие острова Восточного Средиземноморья, Италию и часть Испании.

Несомненно, значительное влияние на язык Древней Руси оказал греческий язык – официальный язык Восточной Римской империи. Греческий – один из древнейших письменных языков мира. Этот язык является единственным представителем греческой группы. Греческий алфавит, по-видимому возник на основе финикийского письма, а древнейшие письменные памятники на греческом относятся к XIV–XII векам. Длительные контакты между греческой и славянской культурами стали причиной сильного влияния греческого языка на славянские.

Киевская Русь вела оживленную торговлю с Византией. Проникновение греческих элементов в русскую лексику началось еще до принятия христианства на Руси (VI в.) и усилилось под воздействием христианской культуры. Во времена

Киевской Руси установились активные экономические отношения с Византией, благодаря чему в русский язык вошли слова, связанные с судоходством и торговлей («*корабль*», «*парус*»), а также названия тех предметов и товаров, которые Русь получала из Византии (например, «*фонарь*», «*кровать*», «*лампа*», «*лимон*», «*огурец*», «*капуста*»). Вполне естественно, что лексика греческого языка сначала вошла в употребление среди торговцев и составила даже первый профессиональный сленг: вместо «*покупать*» они говорили «*пулить*», вместо «*спать*» – греческое «*кимарить*».

Активизация торговых контактов сопровождалась установлением политических связей между Русью и Византией. Ни византийские историки, ни русские летописи не сообщают о раннем этапе русско-византийских отношений (до 860 г.). Первое дошедшее до нас датированное упоминание о Руси встречается в придворных анналах франкских императоров (т. н. Бертинских), но именно в связи с Византией. Под 839 г. здесь отмечено прибытие посольства византийского императора Феофила, вместе с к-рым ко двору Людовика Благочестивого прибыли посланцы «*хакана*» (*chacanus*) «*народа рос*» (*gens Rhos*); Феофил просил пропустить их через франкские владения, т. к. путь, по к-рому они прибыли в Константинополь договариваться о дружбе, «*пролегал по землям*» варварских и в своей чрезмерной дикости исключительно свирепых народов». Франки распознали в «*росах*» своих недругов скандинавов («*свеонов*») и заподозрили их в шпионаже. В 871 г. аналогичный титул «*хаган норманнов*» (*chaganus Nortmannorum*) упоминается в переписке франк. имп. Людовика II с византийским императором Василием I.

После Крещения Руси эволюция русско-византийских отношений шла по пути перехода от военно-политических, дипломатических и экономических столкновений и союзов к преимущественно церковным связям и культурному взаимодействию, что, несомненно, способствовало дальнейшему влиянию греческого языка на язык населения Киевской Руси.

## Приложение Г 4

### АНТРОПОНИМИКА

(греческое происхождение русских имен собственных)

**Мужские имена:** (Александр («защитник»), Алексей («оберегающий»), Андрей («мужественный»), Антон («вступающий в бой, противостоящий»), Аполлон («яростный, губительный»), Аристарх («лучший начальник»), Аркадий («житель Аркадии»), Артем («здоровый»), Арсен («мужественный»), Архип («повелитель коней»), Афанасий («бессмертный»), Василий («царский»), Геннадий («родовитый»), Георгий («земледелец»), Герасим («почтенный»), Григорий («бодрствующий»), Демьян («покоритель»), Денис («древнегреческое божество Дионис / Бахус»), Дмитрий («принадлежащий Деметре, матери-земле – олицетворение благородия»), Евгений («благородный», «вежливый»), Евдоким («славный»), Емельян («льстивый»), Ефим («благодушный»), Зиновий («живущий по воле Зевса, богоугодно живущий»), Илларион («веселый»), Ипполит («распрягающий коней»), Иракий (православная форма древнегреческого имени Геракл, что означает «Слава Геры», богини супружеской верности), Кондрат, Кондратий («четырехугольный»), Кузьма, Козьма («космос, мироустройство»), Лев («лев»), Леонид («подобный леву»), Макар («блаженный, счастливый»), Мирон («миро – благовонное масло»), Митрофан («явленный матерью»), Нестор («возвратившийся домой»), Никита («победитель»), Никифор («несущий победу»), Николай («победитель народов»), Остап (вариант греческого имени Евстафий «устойчивый»), Панкрат («всемогущий»), Пантелей («всемиловитый»), Петр («камень»), Платон («широкоплечий, мощный»), Прохор («запевала»), Родион (русская форма греческого имени Иродион «герой»), Севастьян (русская форма греческого имени Себастиан «высокочитимый»), Степан («венец»), Тарас («приводящий в смятение, беспокоящий неприятеля»), Тимофей («почитающий Бога»), Тихон («удачный»), Трофим («кормилец»), Федор («бог», «божественный»), Филипп («любящий коней»), Харитон («щедрый»), Юрий (русская форма греческого имени Георгий «земледелец»).

**Женские имена:** Агата («хорошая, добрая»), Агнесса («непорочная»), Анастасия («воскресение»), Ажелика / Ангелина («вестница»), Антонина («приобретающая взамен»), Анфиса («цветущая»), Василиса («царица»), Вероника («несущая победу»), Галина («спокойствие»), Дора («дарованная Богом»), Евгения («благородная»), Евдокия («благоволение»), Екатерина («непорочная»), Елена («факел»), Зинаида («божественная дочь»), Зоя («жизнь»), Ирина («мир»), Ия («фиалка»), Кира («госпожа»), Кристина («посвященная Христу»), Ксения / Оксана («гостья»), Лариса («чайка»), Лина / Лиана («печальная песнь»; от имени основателя рода Лина – сына Аполлона), Нелли / Неонилла («новое солнце»), Ника («победа»), Полина / Аполлинария («принадлежащая Аполлону»), Прасковья («пятница»), Раиса («легкая»), София («мудрая»), Татьяна («назначенная»), Фаина («сияющая»), Элина / Эвелина / Элина («гречанка»), Элеонора («сострадание»), Эмма («ласковая»).

## Приложение Г 5

## Онимная классификация в соответствии с категориями объектов

	Категории объектов	Характеристика категорий	Подкатегори и объектов	Характеристика подкатегорий
Топонимы физико-географические	Оронимы	Названия элементов рельефа		
	Гидронимы	Названия водных объектов	Потамонимы	Названия рек
			Лимнонимы	Названия озер
			Пелагонимы	Названия морей
			Гелонимы	Названия болот
	Бионимы	Названия представителей органического мира	Фитонимы	Названия представителей флоры
Зоонимы			Названия представителей фауны	
Топонимы общественно-культурные	Ойконимы	Названия поселений	Комонимы	Названия сельских поселений
			Полисонимы	Названия городов
	Антропонимы	Названия, которые происходят от собственных имен людей		
	Хоронимы	Названия стран и областей		
	Теонимы	Названия религиозных объектов		
	Дромонимы	Названия дорог		
	Урбанонимы	Названия городских объектов		

## Приложение Г 6

### Слова, устойчивые словосочетания и фразеологизмы, впервые письменно зафиксированные в Апостоле, Евангелиях и в Откровении Иоанна Богослова и перешедших в русский язык:

**I. Общеязыковая лексика (в том числе славянизмы):** *рождество, преображение, предтеча, волхв, крещение, фарисей, ирод, иуда, лицемер, мытарь, наёмник, книжник, маловер, заповедь, ученик, язычник, искушение, призвание, законоучитель, законник, беззаконие, сребролюбец, плевелы, призрак, воистину, предание, преступление, помиловать, животворный, злободневный, роптать, превозноситься, соблазнять, исповедать, уязвлять, ублажать, басня, блаженство, блевотина, блудник, богиня, божество, боязнь, буйство, бурный, вельми **«весьма»**, ветрило, ветхость, вещание, вкратце, вменить, воинство, волхование **«КОЛДОВСТВО»**, вооруженный, вразумить, вручить, высота, выпренный, градоначальник, жажда, животворить, забвение, заветный, заградить, закоснеть, запечатлеть **«запечатать»**, заступница, звание, земледелец, измерить, изобильный, изумиться, исконный, кал **«помёт»**, клич, кормило, кормчий, коснение, крамольник, кровопролитие, курение, ладья **«лодка»**, маслина, мгла, медведь, медлить, млеко/молоко, мозг, мощный, мрак, мстить, мужеложник, мясо, наглый, напыщенный, наслаждение, новорожденный, нужный, нынешний, общительный, окаянный, окно, остров, осязание, парус, персть **«прах, земля»**, пестун **«воспитатель»**, печать, плодоносный, поглотить, подаяние, подражатель, покрывало, покуситься, полезный, полк, полынь, поминание, помощь, поощрение, посетитель, поспеш(е)ствовать, поспешник, постель, похвала, почесть, привет, присный **«свой, домашний»**, путешествовать, радение, ревнитель, ругатель, сажень **«мера длины»**, свара, сварливый, сверстник, свирепый, свиток **«древняя рукописная книга»**, сердцевед, сетование, сквернословие, сластолюбец, словопрение, смертоносный, соболезование, собрание, согласие, соглядатай **«шпон»**, сожитие, срамота, стенание, странник, судебная палата, сумрак, супостат **«противник»**, теплота, упразднить **«отемнить»**, успех, устройство **«порядок»**, усыновление, ухищренный, хобот **«хвост»** (впоследствии: **«хобот у слона»**), ходатай, художник, худородный, чадородие, чародей, чары, чело **«лоб»**, чернила, чудный **«дивный»**.*

**II. Терминологическая (главным образом этико-философская) лексика:** братолюбие, братство, возделение, вседержитель, гордость, готовность, греховность, губительство, дарование «харизма», дерзновение, добродетель, довольство, единение, единокорные, естество, злонравие, заблуждение, завещание, законоположение, земский «земной», избавитель, иносказание, искупление, исправление, кичение «превозношение, гордость», клевета, клятвопреступник, коварство, кощунство, кротость, малодушие, миродержатель, надежда, настоятель, начальник, обилие, обращение «уверование в Бога», общение, оглашение «наставление готовящихся к крещению», освящение, ослепление «духовная невосприимчивость», послушание, погибель, познание, попечение, порок, порочный, послание «письмо», послушание «повиновение», правило, правление, равенство, равнодушие, ревность, самоволие, страдание, суесловие, таинство, тварь, творение, творец, тленный, тщеславие, тщета, уединение, упование, целомудрие, человеколюбие, честность.

### III. Словообразовательные кальки:

б е з - / б е с -: -божный (из греч. a-theos), -брачный (из греч. a-gamos), -вестный (из греч. a-delos), -гласный, -душный, -конечный, -молвие, -начальный, -образничать, -ответный, -престанный, -смертие, -чинный, -численный;

благо -: -вестие/-вестник, -вонный, -верие, -временный, -говение, -дарение, -детель, -деяние, -душие, -изволение, -лепие, -надежный, -образие, -потребный, -приятный, -разумный, -родный, -словенце, -стный, -стыня, -творение, -творец, -угоден, -утробен, -ухание, -хваление, -честие;

бого -: -борец, -любец, -чтец;

в о з - / в о с -: -держание «умеренность», -дыхать «сетовать», -мездие, -хищенный;

долго -: -летен, -та, -терпелив, -терпение;

идоло -: -жертвенный, -служение, -поклонство;

не -: -благодарен, -ведение, -вежда, -воздержание, -годование, -движимый, -злюбивый, -имущий, -исповеди-мый, -истовство, -лестный, -лицемерный, -мощь, -повинный, -поколебимый, -порочный, -послушание, -потребный, -преложный, -престанный, -разумный, -уклонный, -чаянный, -честивый;

п р е -: -возноситься, -восходный, -лесть «прельщение, обман», -ступление, -ткновение, -успяние;

п р е д -: -послать, -стать «явиться», -теча «предшественник»;

п р и -: -звание, -ключиться, -лежание «усердие», -мирение, -ношение, -нуждать, -обретение, -общаться, -стани-ще «пристань», -цениться;

п р о -: -гневать(ся), -мышлять, -поведь, -рицание;

р а з - / р а с -: -врат, -орение, -решение «развод», -судить, -суждение, -пространиться;

руко -: -писание, -полагать; со -: -мнение, -образный, -общение, -общник, -племянник, -причастник, -противник.

#### IV. Устойчивые (крылатые) выражения.

##### – Ингерентные словосочетания

*альфа и омега «начало и конец»*

*невзирая на лица*

*мертвая буква «формализм»*

*ветхий Адам (ветхозаветный) «грешный человек»*

*взыскующие града «живущие высокой меч той»*

*власть предержавшие «правители»*

*смертный грех «непростительный проступок»*

*яко тать в нощи «неприметно»*

*как пелена (спала) с глаз;*

*говорить на ветер;*

*книга жизни*

*день Господень «праздник»*

*корень всех зол (сребролюбие)*

*из Савла превратиться в Павла «радикально переменить свои убеждения»*

*аки лев рыкающий «разгневанный»*

*меч обоюдоострый; (сражаться) до крови*

*обуздывать язык; (быть верным/сражаться) до смерти*

*ни холоден, ни горяч «равнодушный»*

*книга за семью печатями «нечто непонятное»*

*спасаться верой;*

*говорить громовым голосом*

*излить фиал гнева*

*тысячелетнее царство*

*звериное число «666»; «зашифрованное имя Антихриста».*

– *Адгерентные словосочетания*, употребляемые и вне евангельских контекстов: *глас вопиющего в пустыне, невзирая на лица, соль земли, служить двум господам, волк в овечьей шкуре, строить на песке, Фома Неверный (Неверующий), умыть руки, посылать от Понтия к Пилату (устраивать волокиту), отрясти прах со своих ног, плоть и кровь, овцы среди волков, погубить/спасти душу свою, со всех концов земли, (жить) как птицы небесные, грады и веси, воздать по делам, постом и молитвой, заблудшая овца, пастырь добрый, знаменья времени, бесплодная смоковница, блудный сын, Христа ради, Отче наш, судия неправедный, страха ради иудейска, бросить камень в кого-либо, во веки веков, во время оно, полагать душу за кого-либо, от всего сердца, пройти сквозь игольное ушко, зарыть талант в землю, вертеп разбойников, камни возопиют/вопиют, побивать камнями, не оставить камня на камне, краеугольный камень, во главу угла, на злобу дня, лепта вдовицы, мерзость запустения, силы небесные, второе пришествие, страшный суд, подставить щеку, до скончания века, держать под спудом, от первого до последнего.*

– **Ингерентные фраземы:** Всякое даяние благо; Вера без дел мертва (есть); Кто не работает, тот не ест; Смерть! где твое жало? Ад! где твоя победа?; Тайна сия велика (есть); Трудно противу рожна прати (отсюда выражение: переть на рожон), Вера горы передвигает; Друг друга тяготы носите; Для чистого всё чисто; Бог гордым противится, а смиренным дает благодать; Буква убивает, а дух животворит.

– **Адгерентные фраземы:** Нет пророка в своем отечестве; Возлюби ближнего твоего, как самого себя; Легче верблюду пройти сквозь игольные уши, чем богатому попасть в Царствие Небесное; Суббота ради человека, а не человек ради субботы; Имеющий уши слышать да слышит; Блаженны миротворцы; Блаженны нищие духом; Не хлебом единым жив человек; Отыди, сатана!; Ищите и обряцете; Довлеет дневи злоба его; Нет ничего тайного, что бы не стало явным; Кто хочет быть первым да будет последним; Едино есть на потребу; Много званых, мало избранных; Отдавайте кесарево кесарю, а Божье Богу; Да будет воля твоя!; Не судите, да не судимы будете; Кто не работает, да не ест; Мир дому сему!

## Приложение Г 7

### ОБРАЗОВАНИЕ В ГРЕЦИИ

Кроме обширного пласта народной педагогики, не надо забывать, что Греция с древнейших времен – это колыбель европейской цивилизации и, в частности, европейской педагогической мысли и европейской системы образования. Многие методы и идеалы древнегреческого воспитания и образования живы и до сих пор. Зарождение педагогической мысли в Древней Греции связаны с культурой городов-полисов (государств) (VI–IV вв. до н. э.), когда воспитание заняло особое место в обществе. На начальное обучение тратилось 6–8 лет, примерно до 14-летнего возраста. Учили начаткам чтения, письма и пения. Читать учились по слогам, перебирая множество сочетаний, пока не узнавали их с первого взгляда. Затем читали первые слова – имена богов и героев. Затем читали первые фразы, обычно поучительные стихотворные строчки: «Прекрасен тот, кто вправду человек во всем», «Приятно, если умный сын в доме растет», «Пусть все несут совместно бремя общее» и т. д. Читали только вслух. Очень много запоминали наизусть.

Среди государств-полисов Эллады особо выделялись республиканские Афины и авторитарная Спарта. Эти государства не только представляли различные политические системы, но и во многом олицетворяли противоположные принципы воспитания обучения. По словам древнегреческого мыслителя Аристотеля, воспитание спартиатов – полноправных граждан Лакедемона – преедало по преимуществу цель подготовить члена военной общины. Воспитательная традиция Спарты в итоге оказалась весьма скудной. Гипертрофированная военная подготовка, фактическое невежество молодого поколения – таким выглядел результат одного из первых в истории опытов государственного воспитания. На древе человеческой цивилизации спартанские культура и воспитание оказались малопродуктивной ветвью. Не случайно Спарта не дала ни одного сколько-нибудь крупного и яркого мыслителя или художника. Впрочем, не весь педагогический опыт Спарты оказался забыт. Традиции физического воспитания, закаливания подрастающего поколения стали предметом подражания в последующие эпохи.

Иначе, чем в Спарте, строилось воспитание и обучение в Афинах. Идеал афинского воспитания сводился к многозначному понятию – совокупности добродетелей. Конечная цель воспитательной и образовательной системы в этом обществе определялась многозначительным и переводимым лишь описательно греческим понятием «*καλοκαγαθία*» («калокагатхиа»), встречающимся у многих греческих классиков (Геродот, Фукидид, Ксенофонт, Платон, Аристотель). Итак, понятие «*καλοκαγαθία*» означало совокупность «добродетелей», относящихся прежде всего (в данном случае первое не означает важнейшее) к тому, что является соединением всех возможных оттенков внешней красоты, а далее и красоты внутренней, причем критерием последней являлась годность к исполнению гражданских обязанностей в классовом государстве. В таком случае носитель подобных добродетелей заслуживал прославления со стороны этого государства. Тем самым из понятия могущих быть наделенными этой «добродетелью» естественно выпадали все неполноправные граждане. Совершенно иной путь образования открывался перед семилетними мальчиками: им предстояло пройти через ряд школьных этапов. Слово «учебное заведение» по-гречески обозначалось прежде всего словом *διδασκαλείον* («дидаскалейон»), однако и наше слово «школа» – также греческого происхождения. Слово *σχολή* («схолэ») в греческом языке означало покой, отдых, досуг, а также и времяпрепровождение на досуге. Вслед за этим прямым смыслом данным словом стали обозначать беседы философов с их учениками, а далее – и школьные занятия вообще. Именно в таком смысле это слово перешло в латинский и новые европейские языки. Итак, к «*καλοκαγαθία*» следовало идти через многолетнюю «*σχολή*».

Посещение мусической школы ориентировочно падало на возраст от семи до шестнадцати лет, с двенадцати лет сюда присоединялось также посещение школы гимнастической (палестры (13–14 лет) – школы пятиборья: бег, прыжки, борьба, плавание, метание диска; большое внимание уделялось искусству танца, в котором пытались передать гамму человеческих переживаний; ученики участвовали в народных играх и зрелищах; здесь известные граждане вели с детьми беседы на нравственные темы), а в дальнейшем (от шестнадцати до восемнадцати лет) – государственных гимнасиев. Этот образовательный путь заканчивался двухлетней эфебией (от восемнадцати до двадцати лет) – военной службой, соединенной с рядом образовательных моментов.

Итак, мусическая школа была «общеобразовательной» школой, ставящей своей задачей дать ученикам прежде всего литературное и музыкальное образование на соответствующей классовой основе и далее ознакомить их с элементами других наук, и притом без примеси какой-либо профессионализации. В основе начального образования лежало, конечно, обучение грамоте, которое и проводилось прежде всего в школе. При этом применялся так называемый «буквослагательный метод», который впоследствии сохранил свое господство в школах до середины XIX в. При обучении иногда прибегали к наглядным приемам. Так, например, до нашего времени уцелели отрывки из так называемой «Грамматической трагедии» Каллия (начало IV в.). В этом своеобразном драматическом произведении действующими лицами выступали буквы, которые в условиях

различных звуковых сочетаний выполняли «песнопения», знакомство с которыми открывало путь к усвоению простейших слогов. Усвоение элементов грамоты открывало перед учащимися пути к знакомству с основными созданиями греческой литературы, поскольку они были доступны восприятию соответствующего возраста, в первую очередь Гомера. В условиях эллинской жизни поэмы Гомера, раскрывая перед учащимися сложный мир жизненных отношений и рассказывая им «о войне, о взаимных сношениях людей добрых и злых, частных лиц и должностных, и о богах, как они обращаются между собой и с людьми, и о небесных явлениях, и о тех, что в преисподней, и о происхождении богов и героев», играли роль, аналогичную роли Библии в средневековой церковной школе.

Гомеровские поэмы особенно сильно влияли на эллинскую привилегированную учащуюся молодежь, развивая в ней соответствующее отношение к жизни. Почетное место в школе вслед за Гомером занимал Гесиод, знаменитый поэт VIII–VII вв., на которого так часто ссылается Платон, сопоставляя его с Гомером, поскольку его «Труды и дни» открывали перед читателями широкую картину земледельческой жизни, правда, в дедовских архаических формах, а его «Теогония» отвечала на основные вопросы – о происхождении всякого бытия в мире – в формах повествования о рождении мира богов. Высокая ценность книг и невозможность пользоваться ими вели также к необходимости прежде всего рассчитывать на память при использовании того или иного автора для цитаты, сравнения и т. д., к чему прибегали не только в специальных целях (например при публичных выступлениях), но, что являлось одним из признаков образованности, и в обычном жизненном обиходе. Именно с этими обстоятельствами связывались значительные требования, предъявляемые в школе к изучению наизусть не только тех или иных цитат, но и весьма значительных по объему отрывков из классической литературы.

Между изучением литературных образцов и обучением музыке в греческой практике существовала неразрывная связь постольку, поскольку музыка изучалась в первую очередь с целью аккомпанемента тех или других литературных произведений (пение, мелодекламация). Это обстоятельство придавало преподаванию указанных тут предметов в греческой школе характер законченного, замкнутого единства. Изучение элементов математики, в каком бы объеме и в какой бы последовательности оно ни проводилось, могло в условиях греческой школы только укреплять это единство.

Уже выяснено, что в понятие *καλοκαγαθία* входило «всестороннее» интеллектуальное развитие и развитие культуры тела. Если таким образом музыка в широком смысле шла навстречу первому требованию и если местом усвоения ее была мусическая школа, то школа гимнастическая стремилась прежде всего удовлетворить второму требованию. Гимнастическая школа, находившаяся под покровительством бога Гермеса, являлась частным учреждением: Самое слово «гимнастический» греческого происхождения: *γυμναστική* (подразумевается *τεχνη*) – от *γυμνος*, нагой, голый, обнаженный, чем отмечалось, что все важнейшие гимнастические упражнения совершались без одежды. К этому следует также прибавить, что слово *γυμνασία* – «гимназия» «упражнение» (откуда соответствующее название специального типа учреждений, о которых будет речь ниже) – имело в греческом языке гораздо более широкий смысл, чем современное слово «гимнастика», охватывая очень широкий круг мероприятий в области культуры тела.

Гимнасий являлся государственной организацией, в которую вступали, конечно, наиболее состоятельные из окончивших занятия в мусических и гимнастических школах. В гимназиях эта молодежь в среднем пребывала в течение двух (от шестнадцати до восемнадцати) лет. В V - IV вв. до н. э. таких гим-насий в Афинах было три: Академия, Ликей и Киносарг. Однако одновременно с этим гимназии были широко доступны эфебам – всадникам, (о них речь ниже) – и взрослым полноправным гражданам, конечно, мужчинам. Сюда, в гимназии, зрелые, свободные от каких-либо занятий люди собирались с целью приятно провести время, поделиться новостями (что имело большое значение ввиду отсутствия газет), понаблюдать за состязаниями молодежи – прежде всего в области гимнастики, а иногда и той или иной области *μουσική*, послушать популярного философа. Например, известно, что для великого мыслителя древности Сократа одним из излюбленных мест для встреч со слушателями был Ликей.

Вершиной воспитания и образования считалось пребывание 18–20-летних юношей в эфебии – общественном учреждении, где находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротика и пр.

Педагогический опыт Древней Греции бесценен для человечества. Здесь широко использовались средства физического воспитания и закалки; доказана возможность гармоничного развития; выявлена связь содержания воспитания, его средств с возрастом ребенка. Гармоничное развитие детей через воспитание остается до сих пор одной из самых гуманных и благородных идей в педагогике. В науку о воспитании и образовании молодежи вошли из античности, например, такие понятия: «педагог», «гимназия», «лицей», «школа».

Воспитание в раннехристианских общинах Греции было ориентировано на Библию. Философские и педагогические воззрения авторов Нового Завета вобрали в себя ветхозаветные и эллинистические взгляды на воспитание, в основе которых лежит любовь к людям и идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни. Для христианского воспитания были характерны приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с

нравственным религиозным воспитанием, осознание высокой важности трудового воспитания. Последнее хорошо иллюстрируют слова апостола Павла: «Кто не хочет трудиться, тот не ешь».

Раннее христианство придавало особое значение семейному воспитанию, продолжив тем самым педагогическую традицию уходящей эпохи. В противовес античному идеалу соревнования и самоутверждения, культу образованности, прекрасного ума и тела отцы христианской церкви проповедовали идеал взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма («умерщвление плоти»), объявляли, в частности, «греховной мерзостью» усиленное эстетическое воспитание. Евангелие дало людям нравственные ориентиры, облеченные в форму заповедей: «не убий», «не укради», «возлюби ближнего своего» и другие, которые легли в основу воспитания общин ранних христиан. Иоанн Златоуст (354–407) упрекал школы античной традиции, что они пекутся о том, чтобы научить «хорошо говорить» и тем самым зарабатывать деньги, но не о том, чтобы «наставить душу и сформировать ум».

Вместе с тем в проповедях Иоанна Златоуста предложены христианские методы воспитания с учетом античной традиции, в частности наставление и беседа. Считая, что при воспитании надо обращаться к божественному началу в человеке, он настаивал на антиавторитарном воспитании (увещевание, совет, предостережение). Главным источником обучения называлась Библия.

В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Византийская империя, просуществовав более тысячи лет, рухнула в 1453 г. под ударами турецких завоевателей. Византия – прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности. После крестовых походов и короткого существования Латинской империи с XIII в. в Византии усиливается западное влияние. Особенностью византийской культуры и педагогической мысли являлось их формирование на разнородной этнической основе: греко-римлян и других народов Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан и др. Доминирующим, однако, являлся греческий этнос, который пользовался особой поддержкой государства и церкви. Так что культура и воспитание в Византийской империи прежде всего были грекоязычными.

Другая особенность состояла в том, что педагогическая мысль Византии одновременно следовала античной и христианской традициям. Идеалом образованного византийца считался человек с греко-римским классическим образованием и христианско-православным мировоззрением. Подобный идеал сформировался как переходный от античного к средневековому.

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. соответствующий уровень в Западной Европе. Традиционно важную роль играло в Византии домашнее обучение и воспитание. Для основной массы населения это был способ получить начальное христианское образование. Система образования (энкикилос пайдеусис) состояла из трех ступеней: элементарной, средней и высшей.

Первой ступенью были школы грамоты, где дети получали элементарное образование (пропедия). Элементарное обучение существовало фактически повсеместно. Оно начиналось в 5–7-летнем возрасте и длилось два-три года. В программах, формах, методах, средствах обучения сочетались античные и новые черты. Присущие античной школе свитки, пергамент, папирус, стило' были постепенно заменены бумагой, птичьим или тростниковым пером. Как и в античные времена, грамоте обучались буквослагательным методом с обязательным хорovým произношением вслух. Господствовали мнемонические приемы обучения, что вполне объяснимо, так как разговорный язык того времени существенно отличался от классического греческого, который изучали в школе и на котором излагались учебные тексты (Гомер и пр.), дополненные Псалтирем и житиями святых.

Образование выше начального (педия или энкикилос педия) давали грамматические школы. Они могли быть церковными и светскими (частными и государственными). Постепенно образование выше начального сосредоточилось в столице империи – Константинополе, где в IX–XI вв. насчитывалось до десяти соответствующих учебных заведений. Фактически вся гражданская и церковная верхушка училась в грамматической школе. Цель обучения состояла в овладении «эллинской наукой» (пайдейя) – преддверием высшей философии – богословия. Программа представляла вариант семи свободных искусств и состояла из двух четвериц. В первую входили грамматика, риторика, диалектика и поэтика. Во вторую – арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Основная часть учащихся ограничивалась изучением предметов первой «четверицы». Для овладения искусством ритора требовались достаточно широкие знания. Учащиеся изучали поэмы Гомера, произведения Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, Гесиода, Пиндара, Феокрита, Библию, тексты отцов церкви. В X в. из программ была исключена латынь и все, что было связано с «варварским» Западом.

Венцом образования являлись высшие учебные заведения. Ряд из них создан был еще в античную эпоху (в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске). Каждое имело определенную специализацию. Так, в Афинах и Антиохии упор делали на изучение риторики, в Бейруте – права, Александрии – философии, филологии и медицины. В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа – Аудиториум (от латинского *audire* – слушать). С IX в. ее именовали Магнавра (золотая палата) по названию одного из помещений императорского дворца. Школа находилась в полном подчинении императора, никакого самоуправления не существовало. Преподаватели являлись государственными служащими, получали

жалование от императора и составляли особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. В их числе были греческие и латинские грамматики, риторы, философы и юристы. Существовали своеобразные кафедры тех или иных наук, которые возглавляли консулы философии, главы риториков и пр. В IX в. школой руководил один из виднейших педагогов своего времени Лев Математик. Он собрал в Магнавре цвет преподавательского корпуса. Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII–VIII вв. преподавание велось исключительно на классическом греческом языке. В XV в. вновь стало обязательным изучение латинского языка, в программу были включены новые иностранные языки. Со временем обучение приобретало специальную направленность, предпочтение все более отдавалось юридическому образованию.

Ведущим направлением обучения в константинопольской высшей школе было изучение античного наследия. В пору расцвета в Магнавре изучалась философия Платона и неоплатоников, классические греческие тексты. Кроме того, обсуждались сочинения христианских богословов, прежде всего Василия Кесарийского и Иоанна Златоуста. В программу входили метафизика как метод познания природы, философия, богословие, медицина и музыка, история, этика, политика, юриспруденция. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Идеалом выпускника стал энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

Образование в современном Кипре предоставляется на следующих уровнях. Дошкольный уровень образования – ребенок посещает одну из следующих школ: государственный детский сад (*dimosio nipiagogeio*), общинный детский сад (*koinotiko nipiagogeio*) или частный детский сад (*idiotiko nipiagogio*). Дети ходят в детский сад до того времени, как им исполнится 5 лет 8 месяцев. Таким образом, дошкольное воспитание киприотов проводится в государственных, общественных (основанных и финансируемых ассоциациями родителей) и частных детских садах, а уже в пять с половиной лет дети идут в начальную школу.

Начальный уровень образования – ученики посещают государственную начальную школу (*dimosio dimotiko scholeio*) или частную начальную школу (*idiotiko dimotiko scholeio*) в течение 6 лет. Ученики начинают начальное образование в 5 лет 8 месяцев, а по окончании этой ступени обучения они получают выпускной сертификат (*apolytirio*), позволяющий им начать обучение в гимназии (*gymnasio*). В 1-3 классах их обучают базовым навыкам (чтению, письму, счету), а затем, в 4–6 классах, в учебную программу постепенно добавляют иностранные языки, музыку, физкультуру и различные гуманитарные предметы.

Средний уровень образования – ученики посещают гимназию, низшую среднюю школу (*gymnasium, gymnasio*), в течение 3 лет. Эти три года обучения в которой являются вторым этапом обязательного девятилетнего образования. Эта ступень предусматривает углубленное изучение общеобразовательных дисциплин и иностранных языков. После успешного окончания гимназии ученики получают выпускной сертификат (*apolytirio*), который позволяет им начать обучение в высшей средней школе.

Высшее среднее образование ученики получают в лицеях (*lyceum, lykeio*) или технических и профессиональных школах (*techniki scholi*) в течение следующих 3 лет. Этот заключительный этап (уже необязательный, и поэтому платный) – три года учебы в лицеях факультативных предметов, ориентированных на специализацию в области отдельных дисциплин. Учебный план предусматривает изучение трех категорий предметов: основных (обязательных для всех) специальных и факультативных. Свобода выбора ограничивается набором следующих комбинаций: классические науки, гуманитарные дисциплины, предметы физико-математического цикла, а также экономика и языки. По окончании высшего среднего образования ученики получают выпускной сертификат (*apolytirio*), позволяющий им начать обучение в высших учебных институтах или университете.

Среднее образование также можно получить и в частных школах, которые разрабатывают образовательные программы, обычно длящиеся 6–7 лет. Альтернативой государственным средним учебным заведениям служат немногочисленные частные школы, осуществляющие набор учащихся на платной основе. Некоторые из них делают упор на изучение иностранных языков, в основном английского, французского и итальянского. На Кипре есть школы, ведущие обучение по американским и по английским программам (например, *American Academy Junior Schools* – начальные школы в Никозии, Ларнаке и Лимасоле, *English School* – гимназия в Никозии), а также по французским и ливанским программам.

Высшее образование. Молодые люди посещают университеты, другие государственные высшие учебные заведения и колледжи, предлагающие различные программы обучения. Кипрский университет (*University of Cyprus*) был основан только в 1992 году. Он состоит из четырех факультетов: гуманитарных и общественных наук (включая кафедры образования, иностранных языков, общественных и политических наук), прикладных наук, экономики и управления, а также филологии. Обучение в университете ведется на греческом и турецком языках и продолжается четыре года. Почти все его студенты-киприоты. Это отражение государственной политики, направленной на поддержания престижа национального образования. К абитуриентам предъявляются довольно высокие требования, им предстоит не только пройти многоэтапную процедуру сдачи экзаменов, но и выдержать конкурс документов. Иностранцев в университете практически нет. Учебный год в университете делится на семестры, программа занятий строится на основе кредитных часов. Для получения степени необходимо набрать 120 «кредитов» плюс 6-9 кредитных часов по иностранным языкам. Учебный процесс включает консультации, лабораторные занятия, лекции, семинары, практику. Каждый семестр

заканчивается экзаменами. Университет располагает самой крупной на острове библиотекой: она насчитывает более 150 тыс. книг и около 1.600 периодических изданий.

На острове преобладают государственные учебные заведения, обучение ведется на греческом и турецком языках. Система образования централизована, государство в лице Министерства образования и культуры контролирует выполнение учебных программ, проводит инспекции школ.

Кипр – не самое популярное в мире место для учебы. Местные учебные заведения не блещут высоким уровнем подготовки. Известно, что ученики, которые были отличниками в кипрских школах и колледжах, при переходе в британские школы и университеты превращаются в «троечников». Минусом англоязычных программ, которые есть во многих кипрских учебных заведениях, является недостаточность погружения в языковую среду. Хотя на территории, находящейся под контролем правительства Кипра (в греческой части острова), английский считается вторым официальным языком и широко употребим в обращении, говорят там преимущественно по-гречески. Тем не менее, у кипрского образования есть свои плюсы: низкая стоимость обучения и проживания, прекрасный климат, традиционно благожелательное отношение к иностранцам и к русским в частности. Жизнь на Кипре спокойная, безмятежная и не слишком щедрая на шумные ночные развлечения. Киприоты всегда отличались высокой тягой к образованию. Даже когда в стране не было собственного университета (решение об его организации было принято только в 1989 году), Кипр являлся одной из стран с наиболее высоким процентом специалистов с университетской подготовкой. Учиться тогда ездили в Грецию, Турцию, Англию, США и другие страны. Еще 10 лет назад за границей ежегодно обучалось в среднем около 10 тыс. студентов с Кипра, 40% из них – представительницы слабого пола. Сегодня высшее образование ежегодно получает около 18 тыс. молодых людей, причем почти половина из них учится на родине, в Кипрском университете (University of Cyprus).

Таким образом, народной греческой педагогикой накоплен огромный потенциал методов и приемов воспитания подрастающего поколения. Кроме обширного пласта народной педагогики, не надо забывать, что Греция с древнейших времен – это колыбель европейской цивилизации и, в частности, европейской педагогической мысли и европейской системы образования. Педагогический опыт Древней Греции бесценен для человечества. Здесь широко использовались средства физического воспитания и закалки; доказана возможность гармоничного развития; выявлена связь содержания воспитания, его средств с возрастом ребенка. Гармоничное развитие детей через воспитание остается до сих пор одной из самых гуманных и благородных идей в педагогике.

В науку о воспитании и образовании молодежи вошли из античности, например, такие понятия: «педагог», «гимназия», «лицей», «школа».

## Приложение Г 8

### Русские пословицы

#### Формирование личности

Без ума и красавец – рябой

Лучше называй умным, чем красивым.

Если жить умом, лечиться от болезней не придется

Пояс завязывай потуже, за мысли свои держись крепче.

#### Воспитание трудом

Труд кого угодно приведет в порядок.

Живя без труда, можно лишиться рассудка.

Будь, как отец, крепок, силен, трудолюбив, гож пахать, топор в руках держать и лошадью управлять.

Будь, как мать, приветливой, скромной, ретивой на работу, мастерицей прясть, ткать и узоры вышивать.

#### Мудрость

Будь большим! Перед тем, как до обряда наречения придти к тебе, поел масла – пусть язык твой будет мягким и нежным, как масло. Перед тем, как придти к тебе, поел меда – пусть речи твои будут сладкими как мед.

Не тот глуп, кто не учился, а тот, кто не хочет учиться.

Если не варит в голове, то не сварить и в котле.

Молоденький умок – что внешний ледок.

Разум шире морей, знания выше гор.

Грамотный человек – словно солнце, неграмотный – что черна ночь.

Утро вечера мудренее.

#### Семья

Сын да дочь – красные дети.

Сын да дочь – домашние гости.

Сын да дочь – день да ночь.

Сын да дочь – ясно солнышко, светел месяц.

Малы детушки – что часты звездочки: и светят и радуют в темну ноченьку.

Какова матка, таковы и детки.

Что мать в голову вобьет, того и отец не выбьет.

Родительское слово мимо (на ветер) не молвится.

С хорошего загона – хорошие снопы, из хорошей семьи – хорошие дети.

Глупому сыну и родной отец ума не пришьет.

Птичьего молока хоть в сказке найдешь, а другого отца-матери и в сказке не найдешь.

Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить.

Хоть по-старому, хоть по-новому, а все отец старше сына.

Старшего слушай, молодого учи.

Молодой работает, старый ум дает.

Молодой на битву, а старый на думу.

Детей побоями не учат, добрым словом учат.

Жалуй своих, а там и чужих!

Ребенок-первенец больше всех дорог.

## Приложение Д 1

### Задание на определение категориальных структур сознания (составляющие картины мира)

**Концепт «народ» (пословицы):**

1) народ – семья: Родительское слово мимо (на ветер) не молвится; С хорошего загона – хорошие снопы, из хорошей семьи – хорошие дети; Глупому сыну и родной отец ума не пришьет; Птичьего молока хоть в сказке найдешь, а другого отца-матери и в сказке не найдешь; Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить; Хоть по-старому, хоть по-новому, а все отец старше сына; Старшего слушай, молодого учи; Молодой работает, старый ум дает; Молодой на битву, а старый на думу;

2) народ – Родина: Родимая сторона – мать, чужая – мачеха; Где сосна выросла, там она и красна; И кости по родине плачут; Велика святорусская земля, а везде солнышко; Русский человек хлеб-соль водит; На Руси не все караси – есть и ерши.

**Мифологемы:**

*Он видел, как из-за осоки выплывала русалка, мелькала спина и ноги, выпуклая, упругая, вся созданная из блеска и трепета. Она оборотилась к нему – и вот ее лицо, с глазами светлыми, сверкающими, острыми, с пеньем вторгавшимся в душу, уже приближалась к нему, уже было на поверхности и, задрожав сверкающим смехом, удалялось, – и вот она опрокинулась на спину, и облачные перси ее, матовые, как фарфор, не покрытый глазурью, просвечивали пред солнцем по краям своей белой, эластичекне-нежной округности. Она вся дрожит и смеется в воде*

(Н.В. Гоголь «Вий»)

*Фараонки (фантастические полурыбы-полудевы) присутствуют повсюду в русской деревянной резьбе, иногда сопровождаемые персонажами мужского пола – «фараонами», воспринимались как представители египетского воинства, преследовавшего уходивших из Египта евреев и чудесно потопленного в водах Черного моря (А.Н. Афанасьев)*

#### ΘΑΛΑΣΣΑ: ΒΟΥΤΙΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ

##### Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα

Κατά την Ελληνική Μυθολογία η Θάλασσα συνδέεται με τον Ποσειδώνα (που σημαίνει «άρχων των νερών»). Σύμφωνα με τον θρύλο είχε την κατοικία του στον Αλφειό ποταμό.

Ένας άλλος θαλάσσιος θεός ήταν ο Τρίτων. Τον ανακάλυψαν οι Αργοναύτες στις ακτές της Λιβύης.

Οι Έλληνες λάτρευαν και θεότητες των νερών όπως τις Νύμφες (πνεύματα των ποταμών), τις Ναϊάδες (που κατοικούσαν σε πηγές), τις Νηρηίδες (που κατοικούσαν στη θάλασσα).

Γνωστές είναι και οι θαλασσινές Σειρήνες – κόρες της θάλασσας με κεφάλι γυναίκας και σώμα πουλιού. Ζούσαν, σύμφωνα με τον мύθο, σ' ένα νησί της Μεσογείου. Αποπλανούσαν τους ναυτικούς με τη γλυκιά φωνή τους, με την ομορφιά και το σώμα τους, και έτσι προκαλούσαν ναυάγια.

Οι Горγόνες είναι μυθολογικά υδρόβια πλάσματα με κεφάλι και κορμό θηλυκού ανθρώπου και ουρά ψαριού. Όπως οι Σειρήνες έτσι και οι Горγόνες σε πολλές ιστορίες τραγουδούσαν στους ναυτικούς αποσπώντας τους από την εργασία τους προκαλώντας ναυάγια και σε άλλες περιπτώσεις πιγνιμούς ανθρώπων.

Μετά με το γίνεται η αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού λόγου από το κείμενο «Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα».

**Эквивалентная / безэквивалентная лексика:**

##### *Μолодость – Старость; Род; Счастье – Несчастье*

*По обочинам жаркой, июльской дороги росла высокая **рожь**, уже склонившая голову назад к земле, точно **колосья** почувствовали утомление от долгого лета и солнца и стали теперь **стариками**. Наташа с испугом глядявалась в эту рожь, не покажется лик то-нибудь из ее чащи, где обязательно кто-нибудь живет и таится... Пошла Наташа простоволося, так ей было спокойнее на **душе**.*

***Рожь** медленно шумела около тихо бредущих по дороге детей. Безоблачное небо, туманное и бледное от пустой полуденной жары казалось скучным, Наташа вспомнила ночь со звездами над **избою и двором** вместе с отцом и матерью, и решила, что ночь бывает интересней и лучше; **ночью** поют одни добре кроткие **сверчки**, квакают **лягушки** в заруде и сопит бык, ночующий в скотном сарае, – **мать** выходит на крыльцо и зовет ее на разные голоса, как будто причитает: «Наташа, иди ужинать, тебе спать пора, чего ты **звезды** считаешь, завтра опять день настане, успеешь еще пожить!»*

*Из глубины **хлебов** вышел к **детям** худой, бедный старичок ... был обут в **лапти**, а одет в старинные, холщевые **портки**, заплатанные **латками** из военного сукна, и он нес за спиной плетеную **кошелку**. **Старик** остановился против детей. Он грустно поглядел на Наташу бледными, добрыми глазами, уже давно приглядевшими ко всему на **свете**, снял шапку, свалянную из домашней шерсти, поклонился и прошел мимо.*

*Когда он видел лица **детей**, ему хотелось тотчас умереть, чтобы не тосковать по **молодой**, по **будущей**, **счастливой жизни**, или уже остаться **жить на свете постоянно, вечно**. Ему казалось, что настоящая охота жить только и приходит в **старости**, а в молодых годах этого понятия нет, тогда **человек живет без памяти**...*

*Больше всего старику было жалко детей, и он чувствовал, как от них входит в его **сердце томительное**, болящее **счастье**, все еще и до сей поры мало знакомое и не прожитое, будто оно забыто за недосугом, но само по себе давно ожидало его.*

(А.П. Платонов «Июльская гроза»)

## Приложение Д 2

### Интересы в области русской и греческой культур

#### Религия

**Биография Феофана Грека (XIV ст.):** иконы «Отечество», «Троица», «Псалтырь Ивана Грозного», «Погодинский Пролог», «Успение», «Спас Вседержитель» / **Андрея Рублева (XVII ст.):** «Троица», росписи Благовещенского собора Московского Кремля; Успенского собора города Владимира; Троицкого собора Сергиева монастыря; Спасского собора московского Андроникова монастыря.

– **Адгерентные словосочетания**, употребляемые и вне евангельских контекстов: *глас вопиющего в пустыне, невзирая на лица, соль земли, служить двум господам, волк в овечьей шкуре, строить на песке, Фома Неверный (Неверующий), умыться руки, посылать от Понтия к Пилату (устранять волокиту), отрясти прах со своих ног, плоть и кровь, овцы среди волков, погубить/спасти душу свою, со всех концов земли, (жить) как птицы небесные,*

– **Ингерентные фраземы** употребляемые в евангельских контекстах: *Всякое даяние благо; Вера без дел мертва (есть); Кто не работает, тот не ест; Смерть! где твое жало? Ад! где твоя победа?; Тайна сия велика (есть); Трудно противу рожна прати (отсюда выражение: переть на рожон), Вера горы передвигает; Друг друга тяготы носите; Для чистого всё чисто; Бог гордым противится, а смиренным дает благодать; Буква убивает, а дух животворит.*

#### Литература

**Поэзия** (В. Брюсов, С. Есенин, А. Ахматова, А. Блок, Б. Пастернак, В. Маяковский, А. Твардовский)

**Проза** (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»; Н.В. Гоголь «Мертвые души»; И.С. Тургенев «Отцы и дети»; Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»; М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города»; Л.Н.Толстой «Война и мир»; М.А. Булгаков «Собачье сердце»)

**Драма** (Д.И. Фонвизин; комедия «Недоросль»; А.С. Грибоедов «Горе от ума»; А.С. Пушкин «Борис Годунов»; М.Ю. Лермонтов «Маскарад»; Н.В. Гоголь «Ревизор»; А.Н. Островский «Гроза»; А.П. Чехов «Вишневый сад»; А.М. Горький «На дне», А.Н. Платонов «Июльская гроза»).

#### АНКЕТА

1. Как Вы интерпретируете понятие «культура речи»? Как культура речи связана с нормативностью языка?
2. Как, по Вашему мнению, культура речи связана с уровнем развития языковой личности?
3. Какие уровни охватывает культура?
4. Ознакомьтесь с лингвокультурами. Определите объект рассмотрения лингвокультурологии:

*сыра земля, деревянная избушка, ковер-самолет, кошелка, вода в решете, за десять километров киселя хлебать, святорусская земля, и мы не на руку лапоть одеваем, не новгородский дворянин, и сам сходишь, Кощей Бессмертный, Баба Яга, царевна-лягушка, подвести под монастырь, первый блин всегда комом.*

5. Как Вы понимаете термины «менталитет» и «ментальность»? Как бы Вы охарактеризовали представителей русской и греческой культур?
6. Какие традиции и обычаи русского народа Вы знаете (этикетные формулы; рождение и крестины; уклад семейных отношений)?
7. Какие традиции соотносимы в русской и греческой культурах?
8. Насколько Вам приемлема культура русского народа?
9. Сопоставьте творчество греческого (Феофана Грека) и русского (Андрея Рублева) живописцев в области росписи икон. Прокомментируйте приемственность русской и греческих культур с позиции религии.
10. Какие произведения русской литературы Вам импонируют? Обоснуйте.

## Приложение Д 3

### Определение уровня сформированности когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности студентов

**Диктант.**

#### Дружба как ценность (Человек без друзей, что дерево без корней)

В доме человеческого счастья дружба возводит стены, а любовь образует купол. В этих словах К. Прудкова образно определена роль дружбы в человеческих делах.

Дружба облагораживает жизнь, ее уважали и восхваляли мыслители давности. Дружба, в оценке Аристотеля, – самое необходимое для жизни: ведь никто не предпочитает жить без друзей, даже если бы он имел все другие богатства. Дальше он разъяснял: «Дружба не только неоценима, но и прекрасна – мы прославляем того, кто любит своих друзей, иметь много друзей – это чудесно, а некоторым даже кажется, что быть хорошим человеком и другом – это одно и то же».

В настоящее время, когда время истекает чрезвычайно быстро, когда ритм жизни приобретает безумный темп, когда не хватает времени для общения, телевидение кое-где заменяет человеческое общение – или актуальные вопросы глубоких, преданных дружеских отношений? Не сменяются ли эти отношения поверхностными приятельскими, которые основываются на общности дел и отдыха?

Конечно, время вносит свои коррективы, но такие понятия, как дружба, любовь будут всегда оставаться наивысшими ценностями. Они представляют собой какой-то таинственный процесс, который невозможно запрограммировать, наполняют жизнь радостью общения, взаимопонимания, эмоционально обогащают его.

1. В чем проявляется специфика вербализации концепта «Дружба» в приведенном тексте?

2. Поставьте существительные в соответствующих роде, числе и падеже, подчеркните слова, которые указывают на специфику русской культуры: *Дед и бабушка жили в деревянной (избушка) на (край) (деревня). От их дворового (плетень) начиналось общее ржаное (поле), и туда, в это поле, уходила дорога, ведущая в другие большие поля, заросшие (хлеб), лиственными (леса), орошаемые светлыми (реки), утекающими в теплое море...*

3. Образуйте от имен отчества в ж.р. и м.р. Прокомментируйте этимологию антропонимов и особенности образования отчеств в русском языке (Приложение Г 4).

## Приложение Д 4

### Текст на диагностирование сформированности аксиологического компонента лингвокультурологической компетентности

#### Добро и зло

##### I.

Добро и Зло – мифологические персонажи, которые выступают, как правило, в дуалистических мифах, которые базируются на противопоставлении двух символов, – полезных и вредных; персонажи русского фольклора.

Между Добром и Злом постоянно продолжается борьба, которая по народным устремлениям, желаниям должна закончиться победой первого. В христианской литературе Добро часто выступает в виде Бога, Зло – сатаны, Люцифера и тому подобное.

По свидетельству В. В. Колосова, в древние времена на Руси слово *добрый* имело значение «крепкий», «сильный». Не случайно одного из трех былинных защитников земли Русской называли Добрыней. Позже это слово стали оценивать человека по внешнему виду, красоте. Впоследствии добрый стало означать «богатый», а слово добро – соответственно «багатство», «домашнее сокровище». И только позже «добрый» приобрело определение «душевный», «мягкий». Этимологический словарь русского языка отмечает историческое родство слов *добрый*, *добро* со словами на определение «храбрый», «крепкий», «полезный», «хороший», «грациозный». Слово «злой», «зло» родственные в своем происхождении с лексемами, которые означают «недобрый», «грубый», «наглец», «несправедливость», «несправедливость», «ударить», «фальш», «ложь».

В народе понятия Добра и Зла связывались с такими важными категориями, как человек, род, дело, ум, судьба, душа, сердце и др.

В древних именах Доброслав, Добромысл тоже не случайной является первая часть. Называя так детей, родители верили, что у них будет добрая, светлая судьба. В древних пожеланиях, прибаутках люди желали друг другу именно Добра. Когда встречались: «Доброго здоровья!», «Добрый вечер», «Дай, Боже, время доброе». Когда были в гостях, прощаясь, тоже желали только добра: «На добро»!, «В доброе время».

##### II.

*Как бронзовой золой жаровень,  
Жуками сыплет сонный сад.  
Со мной, с моей свечою вровень  
Миры расцветище висят.*

*И, как в неслыханную веру,  
Я в эту ночь перехожу,  
Где тополь обветшалого-серый  
Завесил лунную между.*

*Где пруд, как явленная тайна,  
Где шепчет яблони прибой,  
Где сад висит постройкой свайной  
И держит пред собой (Борис Пастернак).*

## Приложение Д 5

### Задания на определение уровня сформированности коммуникативного компонента лингвокультурологической компетентности

1. Прокомментируйте характер заимствований в русском языке из греческого: *беззаконие* (anomia), *бездушие* (apsykhia), *богословие* (theologia), *совесть* (syneidesis), *согласие* (symphonia), *предтеча* (prodromos), *предатель* (prodotes).

2. Проанализируйте этимологическую статью. Прокомментируйте особенности образования топонимов, катоконимов в современных русской и греческой лингвокультурах. Ἀσία ἡ ж. ед. Азия, часть материка; Ἀσιατικός ὅ (Антология), азиатский; Ἀσιανός ὅ (Фукидид, Плутарх), азиатский; Ἀσίας, ἄδος (Эсхил, Эврипид, Плутарх) adj. ж. ед. азийская, азиатская; Ἀσιάτης ὁ м. ед. (Эврипид), азиат.

3. Образуйте по примеру словообразовательной формы слова (по 1 примеру). Прокомментируйте специфику греческих префиксоидов и суффиксоидов в составе сложного слова. С 2-3 словами образуйте предложения: б е з - / б е с -: -божный (*из греч.* a-theos), -брачный (*из греч.* a-gamos), -вестный (*из греч.* a-delos), -гласный, -душный, -конечный, -молвие, -начальный, -образничать, -ответный, -престанный, -смертие, -чинный, -численный; б л а г о -: -вестие/-вестник, -вонный, -верие, -временный, -говение, -дарение, -детель, -деяние, -душие, -изволение, -лепие, -надежный, -образие, -потребный, -приятный, -разумный, -родный, -стный, -стыня, -творение, -творец, -угоден, -утробен, -ухание, -хваление, -честие; блудодеяние; б о г о -: -борец, -любец, -чтец; в о з - / в о с -: -держание «*умеренность*», -дышать «*сетовать*», -мездие, -хищенный.

5. Объясните значение индегерентных словосочетаний: *альфа и омега «начало и конец»*; *невзирая на лица*; *мертвая буква «формализм»*; *ветхий Адам (ветхозаветный) «грешный человек»*; *взыскующие града «живущие высокой меч той»*; *власть предержавшие «правители»*; *смертный грех «непростительный проступок»*; *яко тать в нощи «неприметно»*; *как пелена (спала) с глаз; говорить на ветер; книга жизни; день Господень «праздник»*.

6. Подготовьте диалог на тему «Традиции русского народа», «Праздники русского народа».

7. Проанализируйте пословицы, определите их тематическую направленность. Подберите синонимические им греческие пословицы:

Дети – благодать Божья.

Который палец не укуси – все одно больно (дети).

Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить.

На что и клад, коли в семье лад.

Совестно жить – время коротать.

Вся семья вместе, так и душа на месте.

Русский человек без родни не живет.

И сила уму уступает.

Неправдой свет пройдешь, да назад не воротишься.

Трудовая копейка до веку живет.

Неправедное богатство прахом пойдет.

Правда светлее солнца.

Правда чище ясного солнца.

Всякая неправда грех.

Без дела жить – только небо коптить.

Что потрудимся, то и поедим.

Горька работа, да хлеб сладок.

## Приложение Д 6

### Тематика лингвокультурологических проектов, рекомендуемых на констатирующем этапе эксперимента

1. Сакральные концепты в русской и греческой лингвокультурах.
2. Фитонимы в русском языке.
3. Формулы этикета в русском языке.
4. Языковые средства создания импрессионистических образов в русской литературе (писатель по выбору)
5. Особенности функционирования отсубстантивных глаголов в русской и греческой лингвокультурах.

### Анкета самооценки студента (отвечайте ++(да), +(не всегда), 0 (нет))

1. Нужно ли принимать участие в учебных дискуссиях во время обсуждения проектов? \_\_\_\_\_
2. Достаточно ли активную роль Вы занимаете в дискуссии? \_\_\_\_\_
3. Есть ли у Вас желание систематически принимать участие в презентации и дискуссии проектов? \_\_\_\_\_
4. Владеете ли Вы техниками проведения дискуссии в условиях учебного дискурса? \_\_\_\_\_
5. Интересно ли Вам выполнять лингвокультурологические проекты на предложенную тематику? \_\_\_\_\_
6. Раскройте лингвокультурологическую тематику, над которой Вам было бы интересно работать.
7. Определите свой уровень сформированности умений и навыков профессионального изложения собственной позиции для того, чтобы:
  - понимать прослушанное \_\_\_\_\_
  - понимать прочитанное \_\_\_\_\_
  - обосновать, убедить \_\_\_\_\_
  - оппонировать \_\_\_\_\_
  - объяснить \_\_\_\_\_
  - описать \_\_\_\_\_
  - рассказать \_\_\_\_\_
  - размышлять \_\_\_\_\_
  - интерпретировать анализируемую информацию \_\_\_\_\_

## Приложение Д 7

### Лингвокультурологическая работа с лексическо-грамматическим материалом

1. Ознакомьтесь с этимологией антропонимов, сравните с антропонимами в греческой культуре; образуйте от личных имен отчества [Приложение Г 4].

2. По примеру таблицы приведите примеры онимов, сопоставьте с греческими дублетами [Приложение Г 5].

3. Образуйте слова с первым компонентом аэро-, акро-, баро-, библио-, гипер-, кино-, -графо. Сделайте выводы о функционировании греческо-латинских компонентов.

4. Распределите по группам ингерентные и адгерентные фраземы. Сделайте вывод об особенностях функционирования библизмов в современном русском языке.

*Всякое даяние благо; Нет пророка в своем отечестве Вера без дел мертва (есть); Кто не работает, тот не ест; Смерть! где твое жало? Ад! где твоя победа?; Тайна сия велика (есть); Возлюби ближнего твоего, как самого себя; Трудно противу рожна прати (отсюда выражение: переть на рожон), Вера горы передвигает; Блаженны миротворцы; Друг друга тяготы носите; Для чистого всё чисто; Бог гордым противится, а смиренным дает благодать; Нет ничего тайного, что бы не стало явным; Буква убивает, а дух животворит.*

#### 5. Продолжите ряд паремий со значениями:

1) *Родина – чужбина*: Родимая сторона – мать, чужая – мачеха. 2) *Русь – Родина*: Велика святорусская земля, а везде солнышко. 3) *Молодость – старость*: Два века не изживешь, две молодости не перейдешь. 4) *Дети*: Дети – благодать Божья. Который палец не укуси – все одно больно (дети). 5) *Семья – дети*: На что и клад, коли в семье лад. *Русский человек* без родни не живет. 6) *Здоровье – хворь*: Здоровье всего дороже. Здоровье дороже богатства. 7) *Ученье – наука*: Кто хочет много знать, тому надо мало спать. Ученье – свет, а неученье – тьма. 8) *Ум – глупость*: И сила уму уступает. Неправдой свет пройдешь, да назад не воротиться. Трудовая копейка до веку живет. 8) *Правда – кривда*: Неправедное богатство прахом пойдет. Правда светлее солнца. 9) *Добро – милость – зло*: На свете не без добрых людей. 10) *Признательность*: Хорошо тому добро делать, кто помнит. Не стыдись, а нагнись да поклонись. За добро добром и платят (прибавка: а за худо – худом).

6. Проанализируйте особенности вербализации концепта «ум» в русских паремиях:

*Копить ума; Ума целая сума; Ума не занимать; Обнищать умом; Умом ограблен; Не со всем умом; Ума два гумна, а баня без верху; Схватиться за ум; Ум к головушке не пристаёт.*

## Приложение Д 8

### Работа с текстом, который содержит линвокультурологическую информацию

#### Лексика с национально-культурной спецификой:

- материальная культура (национальные символы, традиционное жилье, хозяйственная утварь, орудия труда, еда и напитки, национальный наряд, ячейки общественного общения);
- общественные ритуалы и обычаи (семейные обычаи и обряды, календарные праздники и обряды, трудовые обряды и праздники);
- организация общества (семья, род, хозяйственная деятельность, ремесла и промыслы);
- знание о мире и природе (астрономия, метеорология, демонология, флора, фауна);
- количество и счет (математика, метрология);
- здоровье человека и животного (народные целители, болезни);
- этикет (приветствие, пожелание (поздравление), отношения в семье и тому подобное);
- абстрактные понятия (судьба, несчастье, горе, счастье, правда, ложь, благосостояние, бедность).

### Природа, наша матушка

На протяжении всего исторического развития человек стремился охватить своим сознанием широкую картину мира, объяснить, познать природу ради того, чтобы применить ее для своих потребностей. Интересные с этой точки зрения народные представления о строении мира, отдельных явлениях природы.

В частности, наши предки считали, что на небе существует столько звезд, сколько людей живет на земле; что у каждого человека есть своя звезда: когда человек рождается, тогда на небе засвечивается новая звезда, а когда умирает - звезда гаснет, «падает». Люди научились определять стороны света и ориентироваться во времени ночью за изменением расположения звезд, прогнозировать погоду по определенным приметам.

Землю представляли живым существом, которое чувствует боль; ее нельзя бить, оплевывать... Сказочные богатыри теряют силу, если отрываются от земли и, наоборот, стоит богатырю полежать на земле, как к нему возвращается необычная, фантастическая сила. Этот мотив звучит глубоко символично, призывает всех людей бережливо относиться к земле, уважать ее, возвращаться на землю своих родителей-матерей, потому что там, в родном крае, человек бывает самым счастливым.

У русского народа сохранилось много поверий о воде, огне, месяце, молнии, снег и тому подобное. По первобытным представлениям, огонь и вода, как и земля, также имели чудодейственную силу: «Вода как возьмет – второму даст, а огонь – то пропало». Люди ценили эти две стихии, но и боялись их, а потому предостерегали: «С огнем не шути, воде не верь», «Огню и воде добру служить, но беде господствовать».

Сохранилось у русского народа уникальное мифологическое поверье о существовании необычного края общего блаженства – теплых краев (ирия), где постоянно тепло и куда вылетают птицы на зиму, а также селятся умершие.

## Приложение Д 9

## Оригинальные произведения, отображающие специфику русской культуры

<p style="text-align: center;"><b>Квартет</b></p> <p>Проказница-Мартышка, Осёл, Козёл / Да косолапый Мишка Затеяли сыграть Квартет. Достали нот, баса, альты, две скрипки И сели на лужок под липки, – Пленять своим искусством свет. Ударили в смычки, дерут, а толку нет. «Стой, братцы, стой! – кричит Мартышка. – Погодите! Как музыке идти? Ведь вы не так сидите. Ты с басом, Мишенька, садись против альты, Я, прима, сяду против вторы; Тогда пойдет уж музыка не та: У нас запляшут лес и горы!» Расселись, начали Квартет; Он все-таки на лад нейдет. «Постойте ж, я сыскал секрет? – Кричит Осел, – мы, верно, уж поладим, Коль рядом сядем». Послушались Осла: уселись чинно в ряд; А все-таки Квартет нейдет на лад. Вот пуще прежнего пошли у них разборы И споры, Кому и как сидеть. Случилось Соловьёю на шум их прилететь. Тут с просьбой все к нему, чтоб их решить сомненье. «Пожалуй, – говорят, – возьми на час терпенье, Чтобы Квартет в порядок наш привесть: И ноты есть у нас, и инструменты есть, Скажи лишь, как нам сесть!» – «Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье И уши ваших понежней, Им отвечает Соловей, – А вы, друзья, как ни садитесь; Всё в музыканты не годитесь».</p>	<p style="text-align: center;"><b>Стрекоза и муравей</b></p> <p>Попрыгунья Стрекоза Лето красное пропела; Оглянуться не успела, Как зима катит в глаза. Помертвело чисто поле; Нет уж дней тех светлых боле, Как под каждым ей листком Был готов и стол и дом. Всё прошло: с зимой холодной Нужда, голод настает; Стрекоза уж не поет: И кому же в ум пойдёт На желудок петь голодный! Злой тоской удручена, К Муравью ползет она: «Не оставь меня, кум милый! Дай ты мне собраться с силой И до вешних только дней Прокорми и обогрей!» – «Кумушка, мне странно это: Да работала ль ты в лето?» – Говорит ей Муравей. «До того ль, голубчик, было? В мягких муравах у нас – Песни, резвость всякий час, Так что голову вскружило. – «А, так ты...» – «Я без души Лето целое всё пела. – «Ты всё пела? Это дело: Так пойдй же, попляши!»</p>
<p style="text-align: center;"><b>Слон и Моська</b></p> <p>По улицам Слона водили, Как видно напоказ – Известно, что Слоны в диковинку у нас – Так за Слоном толпы зевак ходили. Отколе ни возьмись, навстречу Моська им. Увидевши Слона, ну на него метаться, И лаять, и визжать, и рваться, Ну, так и лезет в драку с ним. «Соседка, перестань срамиться», Ей шавка говорит: «тебе ль с Слоном возиться?» Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет Вперед И лаю твоего совсем не примечает». — «Эх, эх!» ей Моська отвечает: «Вот то-то мне и духу придает, Что я, совсем без драки, Могу попасть в большие забияки. Пускай же говорят собаки: «Ай, Моська! Знать она сильна Что лает на слона!»</p>	<p style="text-align: center;"><b>Тришкин кафтан</b></p> <p>У Тришки на локтях кафтан продрался. Что долго думать тут? Он за иглу принялся: По четверти обрезал рукавов – И локти заплатил. Кафтан опять готов; Лишь на четверть голее руки стали. Да что до этого печали? Однако же смеется Тришке всяк, А Тришка говорит: "Так я же не дурак И ту беду поправлю: Длиннее прежнего я рукава наставлю". О, Тришка малый не простой! Обрезал фалды он и полы, Наставил рукава, и весел Тришка мой, Хоть носит он кафтан такой, Которого длиннее и камзолы. Таким же образом, видал я, иногда Иные господа, Запутавши дела, их поправляют, Посмотришь: в Тришкином кафтане шеголяют.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Демьянова уха</b></p> <p>«Соседушка, мой свет! Пожалуйста, покушай». – «Соседушка, я сыт по горло». – «Нужды нет, Еще тарелочку; послушай: Ушица, ей-же-ей, на славу сварена!» – «Я три тарелки съел». – «И, полно, что за счеты: Лишь стало бы охоты, А то во здравье: ешь до дна! Что за уха! Да как жирна: Как будто янтарем подернулась она. Потешь же, миленький дружок! Вот лещик, потроха, вот стерляди кусочек! Еще хоть ложечку! Да кланяйся, жена!» – Так потчевал сосед Демьян соседа Фоку / И не давал ему ни отдыха, ни сроку; А с Фоки уж давно катился градом пот. Однако же еще тарелку он берет: Собирается с последней силой. / И – очищает всю. "Вот друга я люблю! – Вскричал Демьян. – Зато уж чванных не терплю. Ну, скушай же еще тарелочку, мой милый!" Тут бедный Фока мой, Как ни любил уху, но от беды такой, Схвати в охапку Кушак и шапку, Скорей без памяти домой – И с той поры к Демьяну ни ногой. Писатель, счастлив ты, коль дар прямой имеешь; Но если помолчать вовемя не умеешь / И ближнего ушей ты не жалеешь, То ведай, что твои и проза и стихи / Тошнее будут всем Демьяновой ухи.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Мартышка и очки</b></p> <p>Мартышка к старости слаба глазами стала; А у людей она слыхала, Что это зло еще не так большой руки: Лишь стоит завести Очки. Очков с полдюжины себе она достала; Вертит Очками так и сяк: То к темю их прижмет, то их на хвост нанижет, То их понохает, то их полижет; Очки не действуют никак. «Тыфу пропасть! – говорит она, – и тот дурак, Кто слушает людских всех врак: Всё про Очки лишь мне налгали; А проку на-волос нет в них». Мартышка тут с досады и с печали О камень такхватила их, Что только брызги засверкали. — К несчастью, то ж бывает у людей: Как ни полезна вещь, – цены не зная ей, Невежда про нее свой толк все к худу клонит; А ежели невежда познатней, Так он ее еще и гонит.</p>

## Приложение 10

### Выразительное чтение и лингвистический анализ текстов басен Басни Эзопа, взятые за основу Иваном Крыловым (перевод на русский язык Д.Н. Смирнова)

#### Скряга

Один скряга обратил все имущество в деньги, купил слиток золота, закопал его под стеною и каждый день приходил туда посмотреть на него. Поблизости работали люди; один из них заметил его посещения, догадался, в чем дело, и, когда скряга был в отлучке, украл золото. Вернулся хозяин, увидел пустое место и начал рыдать и рвать на себе волосы. Кто-то увидел его отчаянье, узнал, в чем дело, и сказал ему: «Не горюй: возьми камень, положи на то же место и мечтай, что это золото. Ведь когда и лежало тут золото, то ты не пользовался им».

Басня показывает, что обладание без пользования ни к чему.

#### Волк и козленок

Козленок отстал от стада, и за ним погнался волк. Обернулся козленок и сказал волку: «Волк, я знаю, что я – твоя добыча. Но чтобы не погибнуть мне бесславно, сыграй-ка на дудке, а я спляшу!» Начал волк играть, а козленок – плясать; услышали это собаки и бросились за волком. Обернулся волк на бегу и сказал козленку: «Так мне и надо: нечего мне, мяснику, притворяться музыкантом».

Так люди, когда берутся за что-нибудь не вовремя, упускают и то, что у них уже в руках.

#### Волк и козленок

Волк проходил мимо дома, а козленок стоял на крыше и на него ругался. Ответил ему волк: «Не ты меня ругаешь, а твое место».

Басня показывает, что выгодные обстоятельства придают иным дерзости даже против сильнейших.

#### Волк и ягненок

Волк гнался за ягненком. тот забежал в храм. Волк стал его звать обратно: ведь если его поймает жрец, то принесет в жертву богу. Ответил ягненок: «Лучше мне стать жертвой богу, чем погибнуть от тебя».

Басня показывает, что если нужно умереть, то лучше умереть с честью.

#### Ворон и лисица

Ворон унес кусок мяса и уселся на дереве. Лисица увидела, и захотелось ей получить это мясо. Стала она перед вороном и принялась его расхваливать: уж и велик он, и красив, и мог бы получше других стать царем над птицами, да

и стал бы, конечно, будь у него еще и голос. Ворону и захотелось показать ей, что есть у него голос; выпустил он мясо и закаркал громким голосом. А лисица подбежала, ухватила мясо и говорит: «Эх, ворон, кабы у тебя еще и ум был в голове, – ничего бы тебе больше не требовалось, чтоб царствовать».

Басня уместна против человека неразумного.

### **Лисица и виноград**

Голодная лисица увидела виноградную лозу со свисающими гроздьями и хотела до них добраться, да не смогла; и, уходя прочь, сказала сама себе: «Они еще зеленые!»

Так и у людей иные не могут добиться успеха по причине того, что сил нет, а винят в этом обстоятельства.

### **Волки и овцы**

Волки хотели напасть на стадо овец, но никак это им не удавалось, потому что овец сторожили собаки. Тогда решили они добиться своего хитростью и послали к овцам послов с предложением выдать собак: ведь из-за них-то и пошла вражда, и если их выдадут, то меж волками и овцами водворится мир. Овцы не подумали, что из этого получится, и выда

### **Лягушки, просящие царя**

Лягушки страдали оттого, что не было у них крепкой власти, и отправили они к Зевсу послов с просьбой дать им царя. Увидел Зевс, какие они неразумные, и бросил им в болото деревянный чурбан. Сперва лягушки испугались шума и попрятались в самую глубь болота; но чурбан был неподвижен, и вот понемногу они осмелели настолько, что и вскакивали на него, и сидели на нем.

Рассудив тогда, что ниже их достоинства иметь такого царя, они опять обратились к Зевсу и попросили переменить им правителя, потому что этот слишком уж ленив. Рассердился на них Зевс и послал им водяную змею, которая стала их хватать и пожирать.

## Приложение Д 11

**Басни Ивана Крылова, рекомендуемые для выразительного чтения  
при изучении РКИ студентами-греками  
Басни, созданные на основе произведений Эзопа**

<p align="center"><b>Волк и ягнёнок</b></p> <p>У сильного всегда бессильный виноват: Тому в Истории мы тьму примеров слышим, Но мы Истории не пишем; А вот о том как в Баснях говорят. Ягненок в жаркий день зашел к ручью напиться; И надобно ж беде случиться, Что около тех мест голодный рыскал Волк. Ягненка видит он, на добычу стремится; Но, делу дать хотя законный вид и толк, Кричит: «Как смеешь ты, наглец, нечистым рылом Здесь чистое мутить пить / Мое С песком и с илом? За дерзость такову Я голову с тебя сорву». – «Когда светлейший Волк позволит, Осмелюсь я донести, что ниже по ручью От Светлости его шагов я на сто пью; И гневаться напрасно он изволит: Питья мутить ему никак я не могу». – «Поэтому я лгу! Негодный! слыхана ль такая дерзость в свете! Да помнится, что ты еще в запрошлом лете Мне здесь же как-то нагрубил. / Я этого, приятель, не забыл!» – «Помилуй, мне еще и отроду нет году», – Ягненок говорит. «Так это был твой брат». – «Нет братьев у меня». – «Так это кум иль сват И, словом, кто-нибудь из вашего же роду. Вы сами, ваши псы и ваши пастухи, / Вы все мне зла хотите И, если можете, то мне всегда вредите, Но я с тобой за их разведаюсь грехи». – «Ах, я чем виноват?» – «Молчи! устал я слушать, Досуг мне разбирать вины твои, щенок! Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать». – Сказал и в темный лес Ягненка поволок.</p>	<p align="center"><b>Ворона и лисица</b></p> <p>Уж сколько раз твердили миру, Что лесть гнусна, вредна; но только все не впрок, И в сердце льстец всегда отыщет уголок. Вороне где-то бог послал кусочек сыру; На ель Ворона взгромоздясь, Позавтракать было совсем уж собралась, Да призадумалась, а сыр во рту держала. На ту беду Лиса близехонько бежала; Вдруг сырный дух Лису остановил: Лисица видит сыр, Лисицу сыр пленил. Плутовка к дереву на цыпочках подходит; Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит И говорит так сладко, чуть дыша: «Голубушка, как хороша! Ну что за шейка, что за глазки! Рассказывать, так, право, сказки! Какие перушки! какой носок! И, верно, ангельский быть должен голосок! Спой, светик, не стыдись! Что, ежели, сестрица, При красоте такой и петь ты мастерица, – Ведь ты б у нас была царь-птица!» Вещунына с похвал вскружилась голова, От радости в зобу дыханье сперло, – И на приветливы Лисицыны слова Ворона каркнула во все воронье горло: Сыр выпал – с ним была плутовка такова.</p>
<p align="center"><b>Лисица и виноград</b></p> <p>Голодная кума Лиса залезла в сад; В нем винограду кисти рделись. У кумушки глаза и зубы разгорелись; А кисти сочные, как яхонты, горят; Лишь то беда, висят они высоко: Отколь и как она к ним ни зайдет, Хоть видит око, Да зуб неймет. Пробившись попусту час целый, Пошла и говорит с досадою: «Ну что ж! На взгляд-то он хорош, Да зелен – ягодки нет зрелой: Тотчас оскомину набьешь».</p>	<p align="center"><b>Волки и овцы</b></p> <p>Овечкам от Волков совсем житья не стало, И до того, что, наконец, Правительство зверей благие меры взяло Вступиться в спасенье Овец, — И учрежден Совет на сей конец. Большая часть в нем, правда, были Волки; Но не о всех Волках ведь злые толки. Видали и таких Волков, и многократ. – Примеры эти не забыты, – Которые ходили близко стад Смирнехонько – когда бывали сыты. Так почему ж Волкам в Совете и не быть? Хоть надобно Овец оборонить, Но и Волков не вовсе ж притеснить. Вот заседание в глухом лесу открыли; Судили, думали, рядили И, наконец, придумали закон. Вот вам от слова в слово он: «Как скоро Волк у стада забунит, И обижать он Овцу станет, То Волка тут властна Овца, Не разбираючи лица, Схватить за шиворот и в суд тотчас представить, В соседний лес иль в бор». – В законе нечего прибавить, ни убавить. Да только я видал: до этих пор, — Хоть говорят, Волкам и не спускают, — Что будь Овца ответчик иль истец, А только Волки все-таки Овец В леса таскают.</p>

**Приложение 12****Лингвокультурологические проекты,  
выполняемые на формирующем этапе эксперимента**

1. Лингвокультурологические дихотомии в российских поговорках (определенной тематики).
2. Реализация концепта («Бог», «вселенная», «воля», «судьба», «свобода», «отчизна», «семья», «труд», «дружба», «счастье», «жизнь», «вера», «ум») в русских и греческих поговорках.
3. Структурно-семантические особенности поговорок с зоонимным (фитонимным, орнитонимным) компонентом.
4. Типология топонимов в русской и греческой лингвокультурах.
5. Образование и особенности функционирования топонимов в греческом и русском языках.
6. Пантеон античных и славянских богов: лингвокультурологический аспект.
7. Символика орнитонимов в русской и греческой лингвокультурах.
8. Символика фитонимов в русской и греческой лингвокультурах.
9. Символика астрономов в русской и греческой лингвокультурах.
10. Национальные символы, отраженные в русских сказках (в сопоставлении с греческими мифами).

## Приложение Д 13

### Определение уровня сформированности когнитивного (лингвистического) компонента лингвокультурологической компетентности студентов

#### Диктант

Высшая мудрость основана не на одном разуме, не на тех светских науках физики, истории, химии, на которые распадается знание умственное. Высшая мудрость одна. Высшая мудрость имеет одну науку – науку всего, науку, объясняющую все мироздание и занимаемое в нем место человека. Для того, чтобы вместить в себя эту науку, необходимо очистить и обновить своего внутреннего человека, и потому прежде, чем знать, нужно верить и совершенствоваться. И для достижения этих целей в душе нашей вложен свет Божий, называемый совестью.

Погляди духовными глазами на своего внутреннего человека и спроси у самого себя, доволен ли ты собой. Чего ты достиг, руководясь одним умом? Что ты такое?

Высшая мудрость и истина есть как бы чистейшая влага, которую мы хотим воспринять в себя. Могу ли я в нечистый сосуд воспринять эту чистую влагу и судить о чистоте ее?

Только внутренним очищением самого себя я могу до известной чистоты довести воспринимаемую влагу.

1. В чем проявляется специфика вербализации концептов «Бог» и «совесть» в приведенном тексте? Какие маркеры подтверждают Вашу позицию?
2. Поставьте существительные в соответствующих роде, числе и падеже, подчеркните слова, которые указывают на специфику русской культуры: *И снова сверкает гроза, которая ищет (земля), чтобы убить (дерево) и зажечь старую (изба). Антошка глядел через плечо сестры назад, на (деревня), он еще видел (избушка) бабушки, и можно было туда вернуться. Сухо звенели кузнечики, утихая постепенно, потому что тень и тишина все более покрывали (земля)и кузнечики думали, что наступает ночь.*
3. Образуйте от имен отчества в ж.р. и м.р. Прокомментируйте этимологию антропонимов и особенности образования отчеств в русском языке (Приложение Г 4).

## Приложение Д 14

1. Образовать и расположить лексемы в соответствии со словарной статьей. Сделать вывод о трансмиссии русской и греческой языковых систем: (во з - / в о с-: -держание «*умеренность*», -дыхать «*сетовать*», -мездие, -хищенный; д о л г о-: -летен, -та, -терпелив, -терпение; и д о л о-: -жертвенный, -служение, -поклонство; н е-: -ведение, -вежда, -воздержание, -движимый, -злобивый, -имущий, -исповедимый, -истовство, -лестный, -лицемерный, -мощь, -повинный, -поколебимый, -порочный, -послушание, -потребный, -предложный, -престанный, -разумный, -уклонный, -чаянный, -честивый; п р е-: -возноситься, -восходный, -лесть «*прельщение, обман*», -ступление, -ткновение, -успеяние; п р е д-: -послать, -стать «*явиться*», -теча «*предшественник*»; п р и-: -звание, -ключиться, -лежание «*усердие*», -мирение, -ношение, -нуждать, -обретение, -общаться, -стани-ще «*пристань*», -цениться; п р о-: -гневать(ся), -мышлять, -поведь, -рицание).

2. Образовать по примеру лексикографической статьи топонимы, адъектонимы и катойконимы греческого языка, установить их соотносительность в русском языке: 1) Ἀσία ἡ ж. ед. Азия, часть материка; Ἀσιατικός 3 (Антология), азиатский; Ἀσιανός 3 (Фукидид, Плутарх), азиатский; Ἀσία, ἄδος (Эсхил, Эврипид, Плутарх) adj. ж. ед. азийская, азиатская; Ἀσιάτης ὁ м. ед. (Эврипид), азиат.

3. Определите значение русских паремий, приведите примеры синонимических греческих паремий:

*Бог дал живот, Бог даст и здоровье*

*И месяц светит, когда солнца нет*

*Сколько не жить, а смерти не отбыть*

*Воля неволю учит*

*Воля птичке лучше золотой клетки*

*Богу молись, а к берегу гребись*

*Не держи глаз на чужой квас*

*Своей бедой всяк себе ума копит.*

## Приложение Д 15

### Стратегии учебной деятельности студентов-греков в процессе обучения русскому языку как иностранному

*Репродуктивная стратегия учебной деятельности* студентов характеризуется ориентацией выбора на задание понятийно-репродуктивного характера (студенты пытаются отвечать на поставленные вопросы, пересказывать прочитанное в учебнике или услышанное на лекции; коммуникация характеризуется недостаточным использованием лексических единиц в их системных связях; если берутся за задание исследовательского уровня, то выбирают те, которые предусматривают использование известной информации, поскольку уверенно чувствуют себя только в стандартных ситуациях; лингвокультурологические проекты примитивно реферативные, не самостоятельны, непроблемные).

*Продуктивная стратегия учебной деятельности* студентов связана с попытками ориентироваться на проблемные вопросы в рамках лингвокультурологии, а также с позиции культуры речи. Такие студенты пытаются браться за написание научных проектов, участвуют в студенческих конференциях. Отсутствие значительных результатов связана с несистемностью усвоения ими лингвокультурологической информации, в результате чего поднятые проблемы в проектах – узкоспецифические. Однако это улучшает оценки их ответов на традиционных занятиях за счет более углубленного знания вопросов. Основная сфера их достижений связана с поисковыми задачами и участием в дискуссиях.

*Системно-творческая стратегия учебной деятельности* характеризует ориентацию студента на самые сложные задачи в рамках лингвокультурологии. Такие студенты сразу выбирают тему исследования (которая очень часто связана с будущим направлением профессиональной деятельности), активно и творчески работая над ней на протяжении семестра / года. Результаты, которые они представляют на студенческой конференции, обоснованные, проблемные, вызывают большой интерес аудитории. Студенты принимают участие в дискуссиях, решении проблемных задач. Их знания отличаются не только глубиной, но и системностью и аксиологичностью, что очень важно с точки зрения специфики именно лингвокультурологического опыта.