

Чжан Шаньчжи,

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: logos826@gmail.com

**ОБЪЕКТИВАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ИНОФОНА
С ЦЕЛЬЮ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; универсальные семантические единицы; актуализация когнитивных репрезентаций; падежные формы; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; языковое сознание.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена педагогической стратегии интегрирования единиц русского языка в языковое сознание китайских учащихся начального этапа обучения: 1) установлению универсальных семантических единиц, имеющих в языковом сознании китайского учащегося; 2) актуализации и объективации выявленных единиц – специальных когнитивных репрезентаций – при реализации дискурсивной деятельности китайских учащихся на русском языке.

Проблематика данной работы связана с необходимостью оптимизировать учебный процесс китайских учащихся, начинающих изучать русский язык в условиях российских подготовительных факультетов. В современных условиях, при необходимости качественного усвоения учащимися огромного массива программного материала, данная оптимизация возможна исключительно за счет интегрирования коммуникативно-языковых единиц, в том числе и по линии межкультурной коммуникации, а конкретнее – контактирующих языков.

Основные методы исследования: 1) моделирование оптимальной учебной межкультурной коммуникации за счет установления универсальных семантических единиц контактирующих языков: русского и китайского; 2) сравнительно-сопоставительный; 3) метод наблюдения за учебной межкультурной коммуникацией и метод интроспекции с последующим анализом и интерпретацией полученных результатов. Новизна исследования – в моделировании педагогической стратегии, основанной на интегрировании инвариантных единиц русского языка в китайское языковое сознание.

Результаты исследования: в процессе апробации материалов, реализующих предлагаемую педагогическую стратегию, установлено, что целенаправленное интегрирование, основанное на объективированных в учебном процессе когнитивных репрезентациях, проходит по оптимальным параметрам, что значительно высвобождает рабочее время для качественного усвоения учащимися необходимого учебного материала.

Zhang Shanzhi,

State Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin, Moscow, Russia

**OBJECTIFICATION OF UNIVERSAL SEMANTIC CATEGORIES
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE FOREIGN PHONE
WITH THE GOAL OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: intercultural communications; universal semantic units; actualization of cognitive representations; case forms; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; linguistic consciousness.

ABSTRACT. The article is devoted to the pedagogical strategy of integrating the units of the Russian language into the linguistic consciousness of Chinese students at the initial stage of learning: 1) establishing the universal semantic units present in the linguistic consciousness of the Chinese student; 2) the actualization and objectification of the revealed units – special cognitive representations – in the implementation of the discursive activities of Chinese students in Russian.

The problematics of this work is connected with the need to optimize the learning process of Chinese students starting to learn Russian in the Russian preparatory departments. In modern conditions, when high-quality students need to master a vast array of program material, this optimization is possible only through the integration of communicative and linguistic units, including through intercultural communication, and more specifically, contacting languages.

The main research methods are: 1) modeling the optimal educational intercultural communication by establishing universal semantic units of contacting languages: Russian and Chinese; 2) comparative; 3) the method of monitoring educational intercultural communication and the method of introspection with subsequent analysis and interpretation of the results obtained. The novelty of the research is in the modeling of a pedagogical strategy based on the integration of invariant units of the Russian language into the Chinese language consciousness.

Results of the study: in the process of testing materials that implement the proposed pedagogical strategy, it has been established that purposeful integration based on cognitive representations objectified in the educational process takes place according to optimal parameters, which significantly frees up working time for the students to master the necessary educational material.

В настоящее время, весьма информационно насыщенное время методика преподавания иностранных языков (далее – ИЯ), в том числе и методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), как никогда, нуждается в эффективных педагогических стратегиях, основанных на тщательном отборе языкового материала и объективации данного материала в сознании учащегося [1]. Думается, осуществление такой педагогической стратегии, оптимальной по своей сущности, возможно, если:

1) в основу планируемого процесса обучения заложить его моделирование [2];

2) при отборе языкового материала опираться на грамматические единицы, прежде всего русского (изучаемого) языка, ведь именно грамматические (модельные по своей сущности) единицы представляют инвариантную основу вариативных речевых произведений [6; 7, с. 26-35; 5, с. 169-175];

3) параллельно с реализацией *коммуникативного принципа* обучения реализовывать также (в комплексе) и *когнитивный его принцип* [6; 5, с. 169-170];

4) при реализации *коммуникативного принципа* опираться на *проактивность* обучающихся, т. е. способность обучаться по деятельностной модели усвоения и продуцирования учебного материала [5, с. 169-175];

5) при реализации *когнитивного принципа* опираться на инвариантные (прежде всего универсальные) единицы контактирующих языков [7, с. 26-35; 5, с. 169-175; 4, с. 6-17; 1].

В данной работе мы попытаемся представить модель заданной педагогической стратегии **на материале** падежной/предложно-падежной системы русского языка (РЯ) с описанием процесса оптимальной интериоризации данной системы в языковое сознание китайского учащегося начального этапа обучения (НЭ обучения).

Предмет исследования: в лингводидактических целях, т. е. с позиции усвоения инвариантных единиц РЯ, объективация китайскими учащимися уровня А0 – А1 универсальных семантических единиц (категорий).

Целью исследования является моделирование оптимальной педагогической стратегии формирования основ учебной межкультурной коммуникации русских и китайцев за счет усвоения последними падежных/предложно-падежных форм.

Новизна исследования состоит: 1) в определении инвариантного содержания контактирующих языков (русского и китайского) и установлении на этой основе универсальных семантических единиц в языковом сознании китайских учащихся, изучающих РЯ по оптимально заданным параметрам;

2) в интегрировании русских падежных/предложно-падежных форм в языковое сознание китайских учащихся НЭ обучения.

Основные **методы** исследования: моделирование и интегрирование; сравнительно-сопоставительный метод, а также практические методы: метод интроспекции, психолингвистический эксперимент и т. д.

Поскольку мы намерены осуществить свою педагогическую стратегию на материале инвариантных падежных/предложно-падежных форм РЯ и их китайских эквивалентов, прежде всего рассмотрим инвариантное и вариативное содержание данных единиц в РЯ.

Как известно, в лингводидактике (теории преподавания ИЯ/РКИ) в наибольшей степени валидны теории, выделяющие шесть основных падежей. В зависимости от функции в высказывании каждый падеж отвечает на свои, вполне определенные вопросы. Так, дательный падеж (д. п.), т. е. падеж *адресата*, в своей первичной функции отвечает на вопрос «*Кому*» и называет второго участника коммуникативного акта.

Общеизвестно, что все русские падежи употребляются с предложениями (кроме именительного – и. п.) и без предлогов. Предложный же падеж (п. п.) – всегда только с предлогом. Каждый падеж имеет несколько (или некоторое множество) значений и зачастую несколько форм. У разных падежей могут сближаться или совпадать отдельные значения, но никогда не совпадают системы значений в целом.

В отличие от РЯ, в китайском языке (КЯ) отсутствует категория падежа существительных. А это значит, что в китайском языке имена не изменяются в зависимости от синтаксической позиции/функции [3, с. 14-17]. Падежные значения РЯ в КЯ могут быть выражены разными языковыми показателями: знаменательными лексическими единицами (ЛЕ), порядком слов, предложениями, послелогом и т. д.

В связи с описанной выше «ситуацией» изучение падежной грамматики РЯ вызывает большие затруднения у китайских учащихся.

Однако самой важной причиной ошибочного употребления русских падежей в речи китайских учащихся, как показало наше исследование, является непродуманная стратегия обучения или вообще отсутствие такой стратегии.

Мы вслед за такими исследователями, как А. Д. Кулик и Л. П. Мухаммад [5, с. 169-175], предлагаем стратегию, опирающуюся на текстовую теорию падежей Ю. С. Степанова [10, с. 31-57]. В данной теории определены первичные и, иногда, вторичные функции русских падежей, а также инвари-

антное и вариативное семантическое содержание – когнитивно-языковые репрезентации, возникшие в результате осуществления данных функций в речи. Как показывают наши исследования, это содержание (семантический инвариант) в отношении контактирующих языков (русского и китайского) может быть представлено универсальными единицами. Рассмотрим сказанное на конкретных примерах.

Так, в соответствии с теорией Ю. С. Степанова, первичные и, частично, вторичные функции русских падежей следующие.

Именительный падеж (и. п.) – падеж *агенса*, носителя, или производителя действия [10; 2]; для нас же номинация *агенса* синонимична номинации *субъект* действия.

Винительный падеж (в. п.) – падеж *пациенса* в ситуации, когда действие направлено на объект. По Ю. С. Степанову, *пациенс* – пониженный в ранге (в отношении *агенса*) участник коммуникативной ситуации. При таком понимании только неодушевленный участник ситуации является «*пациенсом*». В дальнейшем семантическое содержание, эксплицируемое в РЯ в. п., мы намерены обозначать номинацией *объект* (объект действия). Номинацией *объект* мы намерены обозначать и одушевленные денотаты в. п. (т. е. феномены, отвечающие на вопрос *Кого?*), хотя в РЯ, по справедливому замечанию Ю. С. Степанова, в. п., обозначающий одушевленных участников ситуации, – это падеж *фациенса* (второго субъекта коммуникации). И это первое, весьма существенное расхождение в сознании русских и китайцев. Для китайцев в. п. с вопросом *Кого* – падеж *объекта*. Поэтому при обучении китайцев речи с русским в. п. поначалу следует давать им *ситуационную опору*, в которой задействован уже знакомый им *пациенс* (объект, отвечающий на вопрос *Что?*), и только затем обращать внимание на дифференцирующие формы *фациенса* (феномены, отвечающие на вопрос *Кого?*) [5].

Анализируя работы Ю. С. Степанова в контексте китайского языкового сознания, мы можем утверждать, что для китайцев *фациенс* (второй участник коммуникативной ситуации) наиболее ярко представлен русским *дательным* падежом (д. п.) в его первичной функции (т. е. в функции *второго субъекта коммуникативной ситуации*). Таким образом, второй участник коммуникативной ситуации (выраженный формой д. п. адресата) также является *универсалией* рассматриваемых контактирующих языков и, следовательно, при обучении китайцев может быть использован в качестве *коммуникативно-когнитивной опоры*. И только после выработки устойчивого

навыка, базирующегося на универсалиях контактирующих языков, в китайской аудитории можно поработать и с некоторыми разграничениями. Для этого сошлемся на методику Л. П. Васюхно, которая находит следующие признаки разграничения *фациенса* в. п. и *фациенса* д. п.: при описании ситуации беспредложным д. п. движение (транспортировку) осуществляет *объект действия*, в частности, «письмо» (*Я пишу письмо брату*), а при описании ситуации в. п. (*Я люблю брата*) движение (транспортировку) осуществляет «некоторое чувство, эмоция агенса» [2]. Рассмотрим, как описываемая ситуация представлена в китайском языковом сознании, зафиксированном языковыми категориями и формами.

Безусловно, в китайском языковом сознании имеются такие базовые актанты высказывания, как 1) субъект (*агенса*); 2) объект (*пациенс*); 3) действие (*акция*). И даже *второй субъект* (*фациенс*). В ситуации «передачи объекта» (в узком понимании данного акта) этот *второй субъект* при стандартизированной линеаризации занимает, как и в РЯ, *последнее место* в высказывании. С другой стороны, в китайском языковом сознании также существует еще и *материально выраженный маркер* второго субъекта, представленный глаголом «дать». Сравним аналогичные высказывания на китайском и русском языках: 1) 我 (*Я*) 把 («глагол-предлог», посредством которого дополнение со значением прямого объекта ставится перед глагольным сказуемым) 笔 (*ручка*) 给 (*дать*) 朋友 (*друг*) (*Я даю ручку другу*), буквальный перевод: «*Я ручку даю другу*». Несколько иная вербализация в более сложной ситуации (по сравнению с первой): 我 (*Я*) 给 (*дать* – здесь *дать* – служебное слово со значением *кому* или *куда*) 朋友 (*друг*) 写 (*писать*) 信 (*письмо*). (*Я пишу письмо другу*.) В обоих случаях мы наблюдаем следующее: глагол *дать* (или восходящее к нему служебное слово) как бы «приклеен» к ЛЕ, которая в РЯ вербализуется в форме д. п.

Совершенно по-иному в китайском языковом сознании представлена *ситуация передвижения* первого субъекта действия, например: 我 (*Я*) 去 (*идти*) 朋友 (*друг*) 那里 (*там/туда*) – рус.: *Я иду к другу*. Инвариантной семантической долей, интегрирующей в данном случае единицы и русского, и китайского языков, является семантическая доля, указывающая на *направление*. На поверхностном уровне РЯ данная доля маркирована предлогом *к* (...к *другу*), что в современном РЯ отличает ее от беспредложной формы д. п. и на семантическом, и на вербальном уровнях (ср. *Письмо другу*).

В КЯ модель «аналогичного» высказывания маркируется так называемым «глаголом движения» (глаголом *идти*). Все описанное позволяет заключить, что в качестве центрального компонента глубинного семантического уровня русского д. п. с предлогом *к* (и без предлога), а также его китайского эквивалента следует выделить компонент «направление», который дифференцируется как направление: а) по отношению ко второму субъекту (адресату); б) по отношению к определенной местности. Поскольку во втором значении (т. е. в значении б) он «сходен» с русским в. п. с предлогами в его «неглавной» (по Ю. С. Степанову) функции [10, с. 31-57], следовательно, данное значение (а именно б) следует на некоторое время «купировать», чтобы избежать в русской речи китайцев интерференционных ошибок.

Центральным инвариантным компонентом русского *предложного* падежа (п. п.) и его китайского эквивалента, как показывает наше исследование, является «пучок» обстоятельственных признаков «в состоянии покоя»: 1) ориентировка: а) значение *места*, например: 在 (находиться) 莫斯科 (Москва) – рус.: в Москве; б) значение *времени*, например: 在 (в) 五月 (май) – в мае. Данный инвариант (в значении места) противопоставлен падежам, обозначающим пространство при «глаголах движения»: а) р. п. с предлогами *из/из-за/из-под/с/от* (р. п. «исходному»); б) в. п. с предлогами и д. п. без предлогов и с предлогами (в. п. и д. п. «направительному»).

Центральным компонентом глубинного семантического уровня русского творительного падежа (т. п.; с предлогами и без предлогов) является «пучок» отличительных признаков, обозначающий «совместность», например: 我 (я) 和 (с или вместе) 朋友 (друг) 去 (идти) 超市 (магазин) – Я иду в магазин вместе с другом. В китайском языке аналогичное семантическое содержание, выражающееся номинацией «вместе», также имеется.

Центральным компонентом глубинного семантического уровня русского родительного падежа (р. п.) и его китайского эквивалента, как показывает исследование, можно считать семантический инвариант, представляющий «пучок» атрибутивных признаков, на поверхностном уровне представленный функцией определения [1], например: 汽车 (машина) 轮胎 (шины) – русск.: шины машины.

Компоненты и признаки поверхностного уровня. Компонентов и признаков поверхностного уровня множество. Назовем базовые сходства: а) наличие начальной формы в функции субъекта, а

также расположение данной формы в начале высказывания (в КЯ или преимущественно в начале высказывания – в РЯ); б) наличие специальной лексической единицы (ЛЕ) в функции объекта/«пациенса» (в. п. неодушевленных существительных в РЯ и специальное «месторасположение» в КЯ); в) наличие детерминантных групп со специальными маркерами и в РЯ, и в КЯ – специальных предлогов (и иных маркеров):

– в функции обстоятельств места и времени;

– в функции «исходной точки движения», а также направления движения.

Наличие средств маркирования атрибутивной функции: специальных категориальных единиц, как, например, имен прилагательных и их эквивалентов.

Наличие средств маркирования категории «совместности» (с обозначением второго субъекта; второго объекта) и т. д.

В качестве основных дифференцирующих языковые картины мира компонентов и признаков сравниваемых языков мы выделили:

– в китайском языке: специальный, строго фиксированный порядок слов: на первом месте – ЛЕ с обозначением субъекта действия, на втором – глагольная форма (или иные ЛЕ в функции предиката);

– в русской речи встречается (за исключением детерминантных групп): а) обычный порядок слов (что во многом похоже на фиксированный порядок слов в КЯ), а также *порядок, детерминированный актуальным членением предложения*, например: а) Маша / любит / меня; б) Меня / любит / Маша. Если же в КЯ произвести перестановку, представленную примером «б», то получим:

我 / 爱 / 玛莎 (буквальный перевод: Я / люблю / Машу).

И хотя мы можем отнести русский р. п. *принадлежности* к группе с инвариантным определительным значением, тем не менее в методических целях на него следует обратить особое внимание. Приведем нашу интерпретацию примера из теоретической литературы. Русское словосочетание *лапы собаки* по-китайски звучит так: 狗腿 (буквально: собака лапы [9, с. 111-122]. При таком словосочетании напрашивается русская форма «собачьи лапы», которая в аудитории студентов НЭ обучения преждевременна. Как показало наше практическое исследование (обобщение передового педагогического опыта), преподаватели НЭ обучения на практике успешно подбирают подходящие аналогии, сформировав первоначально в соответствующей ситуации устойчивый навык на следующих образцах: «У меня есть дом. Это мой дом. У брата

есть дом. Это дом брата. У сестры есть дом. Это дом сестры». Именно в контекст китайского языкового сознания легко вписывается и следующий аудиторный дискурс: «У Москвы есть центр. Это центр Москвы», поскольку ненастроенное в поиске иноязычных аналогий китайское сознание русские бытийные предложения типа «В Москве есть театры, музеи, концертные залы...» интерпретирует как пассивные: «У Москвы есть театры, музеи, концертные залы...» [8].

Опытные российские преподаватели в целях профилактики интерференционных ошибок, безусловно, учитывают множество факторов, в том числе и методику своевременной актуализации необходимых форм при работе над языком с учетом его поуровневой дифференциации. Так, у русских весьма часто встречается звуковой комплекс «меня», представляющий субъекта (реального субъекта) в формах в. п. и р. п. Например: *Меня зовут Иван. У меня есть семья.* По мнению преподавателей-практиков (на что указывают материалы интервьюирования), личные местоимения не вписываются в парадигмы 1, 2, 3 склонений и множественного числа, следовательно, данные единицы следует изначально давать в практике коммуникации (на синтаксической основе). При наблюдении за учебным процессом мы установили следующий порядок идентификации форм данных ЛЕ в речи: 1) первоначально (уже на первой неделе обучения) введение фразы в целом, т. е. таким образом, как если бы мы вводили фразеологизмы: «У меня есть семья» (с переводом на КЯ фразы в целом и идентификацией значения принадлежности); 2) после введения р. п. и в. п. в их первичных функциях идентификация словоформы «меня» в данной, «пассивной» конструкции (в сопоставлении с конструкцией активной). Ниже представляем речевые образцы (микродиалоги/диалогические единства), шаг за шагом позволяющие актуализировать необходимые для дальнейшей коммуникации структуры (порядок может быть следующий):

1. – **Меня** зовут Анна. **У меня** есть ручка. А у Вас?

– **У меня** тоже есть ручка (карандаш).

2. – У меня **есть** ручка. А у Вас?

– У меня **нет** ручки (карандаша).

3. – У меня есть **брат**. **У брата** есть дом.

Это дом брата. **Чей** это дом?

– Это дом брата.

Все сказанное выше говорит о том, что оптимальная стратегия обучения китайских учащихся высказываниям с включением падежных форм требует не только актуализации в их сознании уже имеющегося язы-

кового (на уровне семантики) содержания – универсальных семантических единиц, но и опоры на материально выраженные знаки (звуковые и буквенные комплексы) РЯ, весьма часто, почти ежедневно, встречающиеся в речи русских.

Еще одна важная проблема – вопрос последовательности подачи падежей, который в методике преподавания РЯ иностранцам решается далеко не однозначно. Безусловно одно: падеж изучается не сразу во всех формах и значениях, а постепенно: изначально в наиболее употребительных формах и значениях (как мы представили, с помощью микродиалогов, конструкций с формами р. п.: «У меня есть + и. п. / У меня нет + р. п.»).

Вслед за такими авторами, как А. Д. Кулик и Л. П. Мухаммад [5], мы полагаем, что последовательность введения падежей в разных аудиториях (в том числе и в разных китайских аудиториях) может различаться. Так, опираясь на работы лингводидактов [5; 8], мы пришли к выводу, что в китайской аудитории данная последовательность, зависящая от конкретного контингента, может быть представлена следующими оппозициями.

1. **И. п. – р. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной в аудитории китайских учащихся-экстравертов, не слишком вникающих в глубинную семантику и готовых с первых дней обучения поговорить с россиянами (на РЯ) о себе, о своей семье (*Есть брат / нет брата, 2 брата* и т. д.).

2. **И. п. – в. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной в аудитории *проактивных* китайских учащихся, готовых осуществлять речевую деятельность по моделям, в том числе и грамматическим [5; 8].

3. **И. п. – п. п.** – такая оппозиция может быть первоначальной применительно к разным типам учащихся, желающих как можно быстрее выйти на улицу и ориентироваться «на местности».

Таким образом, выше мы представили русские падежи, с помощью которых уже возможна хотя и не совсем свободная, но все же коммуникация. Эти падежи по интенсивной коммуникативной методике учащиеся могут усвоить в первый месяц пребывания в России [2].

Итак, в данной работе мы описали педагогическую стратегию объективации универсальных семантических категорий в языковом сознании китайского учащегося с целью интегрирования в них соответствующих единиц РЯ. Одна из задач такого интегрирования – формирование в языковом сознании учащихся специализированной когнитивной архитектоники, на платформе которой возможно будет выстраивать даль-

нейшую, профессионально ориентированную, учебную коммуникацию. Работа представляет три этапа реализации педагогической стратегии:

1. Подготовительный: определение задач обучения, а также ведущей стратегии решения данных задач.

2. Выявление семантических (когнитивных) единиц, на основе которых возможно интегрировать модельный материал РЯ в языковое сознание китайских учащихся.

3. Описание некоторых способов актуализации когнитивных единиц сознания ки-

тайских учащихся с целью интегрирования в них специально смоделированных единиц РЯ и русской речи.

Безусловно, представленная выше педагогическая стратегия требует от преподавателя особой тщательности при отборе и организации учебного материала.

Перспектива данной работы состоит в дальнейшем описании единиц/категорий РЯ с позиции китайского языкового сознания, а также в определении путей и способов интегрирования выявленных единиц в языковое сознание китайских учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : (Конспект лекций). – М. : ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1992. – 147 с.
2. Васюхно Л. П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1996. – 18 с.
3. Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка. – М., 1989. – С. 14-17.
4. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – М., 2004. – № 1. – С. 6-17.
5. Кулик А. Д., Мухаммад Л. П. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1 – А2) // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 169-176.
6. Леонтьев А. А. Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М. : Смысл, 2001. – 380 с.
7. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические предпосылки отбора и подачи грамматического материала // Психология и методика обучения второму языку. Критерии отбора языкового материала : тексты докл. – М., 1967. – С. 26-36.
8. Мухаммад Л. П. Описательный дискурс в условиях учебной межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации : сб. статей 15-й Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с международным участием. – М. : РУДН, 2014. – С. 22-31.
9. Рубец М. В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. – М. : ИФРАН, 2009. – № 14. – С. 111-122.
10. Степанов Ю. С. Текстовая теория русских падежей в описательном и сравнительно-историческом языкознании // Русистика сегодня. – М. : Наука, 1988. – С. 31-57.
11. Langacker R. W. Cognitive grammar: a basic introduction. – N. Y. : Oxford Univ. Pr., 2008. – 562 p.
12. 徐烈炯. 语义学. 语文出版社. 1995. 318 p. = Xu Liejiang. Yuyixue. – Yuwen chubanshe, 1995. – 318 p.

REFERENCES

1. Arutyunov A. R., Kostina I. S. Kommunikativnaya metodika russkogo yazyka kak inostrannogo i inostrannykh yazykov : (Konspekt lektsiy). – M. : IRYa im. A. S. Pushkina, 1992. – 147 s.
2. Vasyukhno L. P. Uchet kataforicheskoy funktsii padezhnoy formy pri obuchenii chteniyu studentov-nefilologov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / In-t rus. yaz. im. A. S. Pushkina. – M., 1996. – 18 s.
3. Gorelov V. I. Teoreticheskaya grammatika kitayskogo yazyka. – M., 1989. – S. 14-17.
4. Kubryakova E. S. Ob ustanovkakh kognitivnoy nauki i aktual'nykh problemakh kognitivnoy lingvistiki // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – M., 2004. – № 1. – S. 6-17.
5. Kulik A. D., Mukhammad L. P. K voprosu ob otbore i organizatsii uchebnogo materiala na nachal'nom etape obucheniya inostrannykh studentov-gumanitariyev (budushchikh politologov i diplomatov urovnya A1 – A2) // Rossiyskiy nauchnyy zhurnal. – 2014. – № 2 (40). – S. 169-176.
6. Leont'ev A. A. Deyatel'nostnyy um (Deyatel'nost'. Znak. Lichnost'). – M. : Smysl, 2001. – 380 s.
7. Leont'ev A. A. Nekotorye psikholingvisticheskie predposylki otbora i podachi grammaticheskogo materiala // Psikhologiya i metodika obucheniya vtoromu yazyku. Kriterii otbora yazykovogo materiala : teksty dokl. – M., 1967. – S. 26-36.
8. Mukhammad L. P. Opisatel'nyy diskurs v usloviyakh uchebnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii // Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: traditsii i innovatsii : sb. statey 15-y Vseros. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem. – M. : RUDN, 2014. – S. 22-31.
9. Rubets M. V. Vliyanie kitayskogo yazyka na myshlenie i kul'turu ego nositeley // Istoriya filosofii. – M. : IFRAN, 2009. – № 14. – S. 111-122.
10. Stepanov Yu. S. Tekstovaya teoriya russkikh padezhey v opisatel'nom i sravnitel'no-istoricheskom yazykoznanii // Rusistika segodnya. – M. : Nauka, 1988. – S. 31-57.
11. Langacker R. W. Cognitive grammar: a basic introduction. – N. Y. : Oxford Univ. Pr., 2008. – 562 p.
12. Xu Liejiang. Yuyixue. – Yuwen chubanshe, 1995. – 318 p.