



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-1-18-26

УДК 81

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ РЯДОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

А.О. Османзаде

Азербайджанский университет архитектуры и строительства  
Азербайджанская Республика, 370073, Баку, ул. Айна Султанова, 5

В настоящей статье представлены новейшие подходы к преподаванию русского языка как иностранного, в том числе лингвокультурологический и психолингвистический. На материале ассоциативного эксперимента, проведенного с 50 реципиентами разных возрастных групп, представлены результаты реакций на слово-стимул «война» в русском, азербайджанском и английском языках. Сопоставительный анализ содержания представленных понятий показал, что в разных языковых картинах мира они наполняются различными коннотациями. Эти выводы могут иметь ценность в процессе межкультурной кооперации.

**Ключевые слова:** иноязык, лексический ассоциативный ряд, вторичная языковая личность, лингвокультурология, межкультурная лингводидактика, когнитивный подход, концепт

### 1. ВВЕДЕНИЕ

В современном мире с его динамичным развитием и многочисленными международными и межкультурными контактами произошло изменение принципов, средств и условий общения как на межгосударственном, так и на индивидуальном уровне. Особую роль играет то, что общение поддерживается новыми техническими возможностями коммуникации.

Все это, в свою очередь, привело к осознанию необходимости появления новых методических подходов в обучении иностранному языку. Сегодня ведущие лингводидактические школы и специалисты перешли от процесса обучения иноязыку, направляемого педагогом, к методике, основанной на межкультурном обучении и воспитании, межкультурной коммуникации [1; 2].

В конце XX века в современной лингвистике сформировалось новое направление — лингвокультурология, которая опирается на теорию речевых моделей, а также на исследования роли языка в познавательных процессах и когнитивной организации человека. Если в XX веке основной в языкознании была структуралистическая парадигма, то в XXI веке ее сменила парадигма антропоцентрическая, она же прагматическая, коммуникативно-прагматическая, когнитивная. Разница в терминах фиксирует только исследовательские акценты, но не принципиальный подход. Между человеком как личностью и культурой существует самая тесная связь: личность живет культурой и в культуре, культура реализуется личностью и через личность. Таким образом, на сегодня объектом изучения

является не «язык в человеке, а человек в языке» [3], т.е. так называемая *языковая личность*.

Языковая личность проявляется в языке и через язык. Современная методика ставит основной целью обучения иноязыку выработку не просто навыков практического владения языком, т.е. умения общаться на чужом языке и по нормам чужого языка (лингвистическим и экстралингвистическим), но создание так называемой вторичной языковой личности, которая воспринимает чужой язык и чужую культуру как свои, или как минимум не отторгает их и относится к ним с пониманием и уважением.

Понятие «чужой» в данном случае, с нашей точки зрения, точнее определяет суть проблемы, нежели понятие «иностраный», так как огромное число людей, изучающих иностранный язык, говорят на нем по законам и нормам своего родного языка. Речь идет не столько об интерференции языковой, сколько об интерференции культурной, т.е. о незнании и/или непринятии национальной картины мира, отраженной в иноязыке и не совпадающей с языковой картиной мира, присущей родному языку. Речь идет о знании/незнании (понимании/непонимании, принятии/непринятии) тех языковых и экстралингвистических явлений, которые сегодня принято относить к области лингвокультурологии и которые можно описать с помощью когнитивной лингвистики. Обе эти дисциплины рассматривают слово как маркированное явление. Именно на этом уровне проявляется в языке проблема *свой-чужой* как групповая идентификация. В идеале обучение иноязыку может считаться успешным, если обучаемый станет своим в чужом для него мире иноязыка. Опытный педагог обучает не только иноязыку, но и межкультурной толерантности.

В современной лингводидактике также появилось новое научное направление — *межкультурная лингводидактика* (см. работы Т.М. Балыхиной, А.В. Роговой, О.В. Соболевой, С.А. Суворовой и др.). Сегодня признается, что обучение иноязыку должно подразумевать приобщение к языковому сознанию народа, язык которого изучается. Отсюда и в лингводидактике одной из составляющих процесса обучения иноязыку, особенно в профессиональных целях, является формирование *вторичной языковой личности*.

Однако здесь и перед лингводидактами, и перед преподавателями-практиками встает много вопросов.

Реально вторичная языковая личность формируется только тогда, когда обучаемый воспринимает и ощущает не только иноязык, но и инокультуру не как чужую, а как свою, родную, когда человек не просто говорит на иноязыке, но осуществляет акт коммуникации по нормам иноязыка и инокультуры с учетом ситуации общения и других экстралингвистических факторов; когда говорящий адекватно воспринимает не только смысл=текст, но и «затекст», смысловой фон сказанного, когнитивное и эмоциональное содержание информации, а также те ассоциации и аллюзии, которые она вызывает у основного носителя языка, и может адекватно на них отреагировать. При этом на бытовом уровне зачастую важным бывает не совершенное знание иноязыка, а хорошее знание инокультуры. Таким образом, реально вторичной языковой личностью являются подлинны билингвы, не просто владеющие двумя (или более) языками, но и выросшие в

двух (или более) национальных культурах (например, бакинцы прошлого века или американцы «китайского, японского и т.п. происхождения», или индийцы, получившие «британское» образование и т.д.).

В реальной жизни формирование подлинной вторичной языковой личности достаточно сложно даже в условиях специализированного учебного заведения при подготовке специалистов, для которых знание иноязыка является одной из составляющих их профессиональной компетенции. Тем более это труднодостижимо при обучении иноязыку в непрофильном вузе. Но это не означает, что к этому не надо стремиться, не надо работать над тем, чтобы хотя бы заложить основы формирования вторичной языковой личности в любом, кто действительно хочет овладеть «чужим» языком. Сегодня обучение иноязыку через инокультуру и инокультуре через иноязык стало еще одной основой оптимизации учебного процесса [4]. Поэтому так важно выработать принципы отбора лингвокультурного минимума и методов презентации и закрепления страноведчески значимых лексических единиц (ЛЕ) изучаемого языка.

## 2. ОБСУЖДЕНИЕ

Для осуществления нормального адекватного общения на иностранном языке в любом обществе и в любой ситуации человек должен не только знать, *как сформулировать мысль* на иноязыке, но и понимать, *что, когда, кому и как* можно или нужно сказать, и какую реакцию собеседника это может вызвать. Подобная экстралингвистическая информация является не менее коммуникативно значимой, чем собственно знание ЛЕ и грамматических норм иностранного языка.

Таким образом, современная коммуникативная компетенция включает в себя:

- собственно языковые знания;
- контекстные или экстралингвистические знания, полученные участниками коммуникативного акта в результате когнитивной обработки их социального и индивидуального опыта и являющиеся частью их общефоновых знаний, т.е. *языковой картиной мира*;
- интеракционные знания, отражающие предшествующий дискурсивный опыт участников общения и являющиеся результатом обобщения разнообразных прецедентных феноменов, которые связаны с актуализируемым дискурсивным событием, определяя, что и когда следует делать в рамках конкретного дискурсивного взаимодействия, обуславливая тем самым реализацию алгоритмов стандартного коммуникативного поведения в дискурсе [5].

Одним из основных понятий современной лингвокультурологии является понятие *концепта* как стереотипа языкового (и — в более широком смысле — культурного) сознания. Концепт — своеобразное отражение культуры и истории народа, которое реализуется в сознании человека через язык [6—8]. Но он гораздо шире простого лексического значения слова. Концепт разворачивается не во времени, т.е. в тексте/дискурсе, а по принципу аналогии, ссылки и отражает те *ассоциативные связи*, которые он вызывает у основных носителей языка. Лексические ассоциативные ряды сами по себе не входят в содержание конкретного концепта и достаточно индивидуальны. Но «нормативные» национальные

ассоциативные ряды в определенной степени выступают как своеобразные «маркеры» национальной языковой картины мира [9—11], т.е. сопоставимы с языковыми концептами.

«Как следствие антропоцентрической парадигмы в разных науках растет интерес не столько к анализу результатов познания, сколько к процессам когнитивной деятельности... процессуальный подход обладает особой ценностью при исследовании национально-культурной вариативности того живого знания, которое лежит за так называемыми “словами-эквивалентами” у носителей разных языков и культур... Именно поэтому материалом для реконструкции когнитивных операций послужили данные ассоциативных экспериментов», с помощью которых «...можно получить доступ не только к изучению содержательных и структурных параметров знания, но также и тем процессам и механизмам, которые лежат в основе формирования концептуального содержания» [1. С. 124].

Следовательно, чем ближе ассоциативный ряд, который вызывает конкретное инослово (ЛЕ или фразеологическую единицу (ФЕ)) у изучающего иноязык, к типичному (нормативному) ассоциативному ряду основных носителей этого языка, тем лучше он представляет себе иноязычную языковую картину мира и тем выше «качество» его вторичной языковой личности.

Первый Словарь ассоциативных норм русского языка под ред. А.А. Леонтьева появился в 1977 году. На сегодня существуют еще несколько ассоциативных словарей русского языка, интернет-сервис Русский ассоциативный тезаурус; особого внимания заслуживает Славянский ассоциативный словарь, вышедший в 2000 году как одна из немногих попыток компаративного анализа ассоциативных норм в русском, белорусском, болгарском и украинском языках. В английском языкознании в 1973 году вышел *Edinburg Associative Thesaurus*, в 1996 — *Birkbeck Word Association Norms*, при университете Южной Флориды создан веб-сайт *USF Word association, rhyme and fragment norms*. К сожалению, исследования по ассоциативным нормам азербайджанского языка не проводились, во всяком случае, мы не нашли соответствующих публикаций.

Традиционно в английской лингводидактике в преподавании английского языка как родного и как иностранного используется метод свободных ассоциаций. В практике преподавания РКИ этот метод почти не применяется.

Как нам кажется, использование ассоциативных норм в дидактических целях требует:

- проведения сопоставительного анализа типичных ассоциативных рядов в иноязыке и в родном языке учащихся;
- создания системной работы по презентации и закреплению в сознании учащихся ЛЕ (ФЕ) не просто как грамматической и смысловой единицы, но и как некой ментальной единицы (концепта), которая вызывает в сознании основных носителей языка определенные аллюзии и ассоциации;
- разработки основных принципов отбора дидактического материала (текстов-дискурсов, а также иллюстраций разного типа), на котором наиболее ярко может быть представлен как сам концепт, так и тот нормативный ассоциативный ряд, который присущ изучаемому языку.

В качестве примера мы выбрали опыт организации работы над универсальным концептом «война». И в русском, и в английском ассоциативном ряду первым откликом на данный стимул является ЛЕ «мир — peace». В русском ряду (первые 20 типичных откликов) также присутствуют единицы *мировая, смерть, ужас-ужасная, страшная, жестокая* и т.д., в английском — *death — смерть, battle — битва, fighting, fight — борьба, бой, bad — плохо, blood, bloody — кровь, кровавый, hate — ненависть*. Такой отклик, как *Отечественная*, в более ранних русских словарях стоит на 3-4 месте, в более современных — на 11, 19 месте. Кроме того, в более поздних словарях появляется ЛЕ *Афган* (33-е место) и *Чечня* (14-е место). В английском ряду на 17-м месте стоит ЛЕ *Вьетнам*. В обоих рядах из 20 первых откликов совпали 6-8 ЛЕ (*мир, смерть, плохо, кровь* и т.д.), но практически ни в одном случае, кроме первого отклика *мир*, они не совпадают по позициям.

Нами был проведен полевой эксперимент по выявлению ассоциативных рядов на ЛЕ *война — muharibə* среди коренных носителей азербайджанского языка (преподаватели и студенты нашего университета, возраст от 16 до 50 лет, 50 реципиентов). Мы понимаем, что результаты эксперимента имеют очень приблизительный характер, однако такие типичные для русского и английского ряда отклики, как *мир — sülh, Отечественная — Vətən* или *мировая — dünya* не встретились ни разу, зато в большинстве случаев присутствовала ЛЕ *Карабах*.

Таким образом, если считать ассоциативный ряд своеобразным отражением национальной языковой картины мира, то концепты *война — war* во многом совпадают в русском и англоязычном сознании если не по набору конкретных ЛЕ, то по ментальной и эмоциональной составляющей концепта. Ассоциативный ряд азербайджанцев сильно отличается и от русского, и от английского. Здесь встречается больше ЛЕ, называющих конкретные понятия, лица или предметы, связанные с «войной»: *əsgər — солдат, zabit-офицер, düşman — враг, tüfəng — ружье, tank — танк, vertolyot — вертолет, döyüş — борьба, atəş — огонь, ordu — армия, silah — оружие, səbhə — фронт*, т.е. азербайджанская картина мира, отраженная в концепте «война», носит более конкретный и менее эмоциональный характер, хотя и здесь встречаются такие единицы, как *qan — кровь, ölüm — смерть, həlak olma — гибель, göz yaşı — слезы*.

Следовательно, несмотря на то, что русская ЛЕ *война* может быть однозначно переведена на английский и на азербайджанский языки (*война=war=muharibə*), сам концепт «война» при всей его универсальности отражает достаточно разные языковые картины мира и с точки зрения лингвокультурологического подхода к процессу преподавания иностранного языка (с точки зрения межкультурной лингводидактики) работа с этой ЛЕ не может ограничиться только переводом, но должна иметь разное содержание, разные акценты и разный контекст, учитывающий национальные особенности учебной аудитории.

Не останавливаясь подробно на всех результатах компаративного анализа ассоциативных рядов на стимул *война — war — muharibə*, мы остановимся только на тех, которые могут иметь лингводидактическую значимость для преподавания РКИ в англоязычной и азербайджаноязычной аудитории.

В англоязычной аудитории следует обратить внимание на такую составляющую концепта, как оппозиция *война — мир* (первый ассоциативный отклик и у русских,

и у англичан) — то, что объединяет обе языковые картины мира. У русских понятие «война» напрямую связано с конкретным событием — Великой Отечественной или Второй мировой войной. Для английской аудитории эти понятия либо неизвестны, либо не совпадают с русскими. Тем более будут не совпадать знания об Афганской или Чеченской войне (если они есть вообще). В азербайджанской аудитории работа над данным концептом имеет свои особенности. С одной стороны, общее историческое прошлое делает такие понятия, как «Великая Отечественная война» или «Афган» более доступными как на информационном, так и на эмоциональном уровне — у многих старшие родственники были участниками или свидетелями этих событий, с другой — восприятие этих событий, их моральная и эмоциональная (а нередко и фактологическая оценка) отличаются от «среднестатистической» русской. Здесь есть своя специфика, связанная с событиями в Нагорном Карабахе и переосмыслением общего исторического прошлого. Поэтому здесь также важно показать не столько «фактологическое» содержание концепта, сколько его эмоциональную составляющую, тем более что именно на этом уровне (факт — эмоция) проявляется в наибольшей степени разница между русской и азербайджанской картиной мира — концептами «война — muharibə».

Преподаватель-русист должен быть достаточно тактичен при презентации материала, связанного с этими понятиями, но постараться донести до учащихся тот эмоциональный фон, «затекст», который связан с этими реалиями у русских. Основным учебным материалом в этом случае могут стать не столько тексты информационного характера, сколько художественные произведения — проза, стихи и песни военных лет и о войне как образец эмоционального переживания и восприятия этих реалий. Именно они позволяют донести до учащихся эмоциональную составляющую русского концепта «война», что особенно важно, если рассматривать концепт как типичное национальное переживание [6].

При работе с этим материалом его желательно давать в компаративной связке с национальными текстами, обращая внимание на их содержательное или эмоциональное общность и различие. Так, тексты о Хатыни, Бабьем Яре, фашистских зверствах могут коррелироваться с текстами о Ходжалы; стихи советских поэтов на эту тему — со стихами азербайджанских поэтов о Карабахе и Великой Отечественной войне.

Интересную работу можно организовать с ФЕ, пословицами, поговорками и даже загадками о войне, используя на занятиях как русский материал, так и сравнивая эти явления в двух языках. (Например, такие русские ФЕ, как *Мамаево побоище*, *Ледовое побоище* в сознании русских коннотировано не с концептом «война», а с концептом «победа»; выражения *Мертвые сраму не имут* и *Не поспрашим земли Русской* живут в русском сознании более 1000 лет; в то же время в русской культуре существует поговорка *Кому война, а кому мать родна*.) И, конечно, необходимо, чтобы все это сопровождалось соответствующей наглядностью — видео- и аудиоматериалами.

Кроме того, русский ассоциативный ряд дает интересный пример наиболее употребительных словосочетаний по типу N+Ad: *какая война? страшная, ненужная, Отечественная, ужасная, жестокая, народная, захватническая, мировая, атом-*

ная, гражданская, разрушительная, справедливая, священная и т.д., которые также могут стать дидактическим материалом.

Достаточно продуктивным видом работы может быть написание эссе, в которых учащимся предлагается проанализировать типичный русский ассоциативный ряд к слову «война» и попытаться объяснить, почему в сознании у русских это слово ассоциируется именно с данными ЛЕ.

### 3. ВЫВОДЫ

Работа с соответствующим ассоциативным рядом может стать своеобразным тест-контролем на уровень сформированности вторичной языковой личности: из данного массива слов предлагается выбрать те ЛЕ, которые у русских наиболее часто связываются с понятием «война» (либо составить с этими словами наиболее типичные словосочетания со словом «война») и по количеству приведенных примеров и их порядку судить о степени восприятия/усвоения русской языковой картины мира в данном конкретном случае.

© Османзаде А.О., 2017

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Курганова Н.И.* Моделирование когнитивных операций на базе ассоциативных полей // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психологический аспекты. М., 2011. С. 123—126.
2. *Леонтович О.А.* Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. М., 2007.
3. *Трошина Н.Н.* Лингвокультурология и антропоцентрическая парадигма // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психологический аспекты. М., 2011.
4. *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: дисс. ... канд. филол. наук. М.: РУДН, 2012.
5. *Пилипчук С.В.* Языковая личность в межкультурном общении // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психологический аспекты. М., 2011. С. 176—179.
6. *Лихачёв Д.С.* Об интеллигенции // Сб. статей. СПб., 1997.
7. *Малинович Ю.М., Малинович М.В.* Антропологическая лингвистика как интегральная наука // Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. М.; Иркутск, 2003. С. 7—28.
8. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.
9. *Залевская А.А.* Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 39—54.
10. *Морель Д.А.* Комплексное использование данных ассоциативного эксперимента в исследовании фрагментов языковой карты мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2012. № 7. Ч. 2. С. 134—144.
11. *Телия В.Н.* О методологических основах лингвокультурологии // Логика, методология, философия науки. Тезисы докладов. М.; Обнинск, 1995.

#### История статьи:

Поступила в редакцию: 13.10.2017

Принята к публикации: 24.12.2017

Модератор: О.А. Валикова

**Конфликт интересов:** отсутствует

**Для цитирования:**

Османзаде А.О. Лингводидактические возможности использования ассоциативных рядов в практике преподавания РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 1. С. 18–26. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-1-18-26

**Сведения об авторе:**

Алимэ Османовна Османзаде — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Азербайджанского университета архитектуры и строительства. E-mail: a.osmanzade@gmail.com

## LINGUO-DIDACTIC OPPORTUNITIES FOR USING ASSOCIATIVE ROWS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A.O. Osmanzade

Azerbaijan University of Construction and Architecture  
5, Aina Sultanov str., Baku, 370073, Azerbaijan Republic

This article presents the latest approaches to the study of the Russian as a foreign language, including cultural studies in linguistics and methods of psycholinguistics. The material of the associative experiment, conducted with 50 recipients of different age groups, presents the results of reactions to the word-stimulus “war” in Russian, Azerbaijani and English. Our comparative analysis of the content of the presented concepts has shown that in different linguistic pictures of the world they are filled with various connotations. These conclusions can have value in the process of intercultural cooperation.

**Key words:** foreign language, lexical associative series, secondary linguistic personality, linguoculturology, intercultural linguodidactics, cognitive approach, concept

### REFERENCES

1. Kurganova, N.I. 2011. Modelirovanie kognitivnyh operacij na baze asociativnyh polej [Modeling of Cognitive Operations on the Basis of Associative Fields] in «Jazykovoje bytie cheloveka i jetnosa: kognitivnyj i psihologicheskij aspekty». Moscow. S. 123–126. Print. (in Russ.)
2. Leontovich, O.A. 2007 Vvedenie v mezhkul'turnuju kommunikaciju [Introduction to Intercultural Communication]. Uch. posobie Moscow. Print. (in Russ.)
3. Troshina, N.N. 2011. Lingvokul'turologija i antropocentricheskaja paradigma [Cultural Studies in Linguistics and Anthropocentric Paradigm] in «Jazykovoje bytie cheloveka i jetnosa: kognitivnyj i psihologicheskij aspekty». Moscow. S. 226–229. Print. (in Russ.)
4. Rogova, A.V. 2012. Strategii i taktiki mezhkul'turnoj lingvodidaktiki kak innovacionnoj osnovy obuchenija russkomu jazyku [Strategies and Tactics of Intercultural Linguodidactics as an Innovative Basis for Teaching the Russian Language]. PhD Dis. Moscow: RUDN. Print. (in Russ.)
5. Pilipchuk, S.V. 2011. Jazykovaja lichnost' v mezhkul'turnom obshhenii [Language Personality in Intercultural Communication] in «Jazykovoje bytie cheloveka i jetnosa: kognitivnyj i psihologicheskij aspekty». Moscow. Print. (in Russ.)

6. Lihachjov, D.S. 1997. Ob intelligencii [About the Intelligentsia]. Sb. statej. St. Petersburg. Print. (in Russ.)
7. Malinovich, Ju.M., and M.V. Malinovich. 2003. Antropologicheskaja lingvistika kak integral'naja nauka [Anthropocentric Linguistics as an Integral Science] in Antropologicheskaja lingvistika: Koncepty. Kategorii. Moscow-Irkutsk. Print. (in Russ.)
8. Stepanov, Ju.S. 1997. Konstanty [Constants]. Slovar' russkoj kul'tury. Moscow. Print. (in Russ.)
9. Zalevskaia, A.A. 2000. Nacional'no-kul'turnaja specifika kartiny mira i razlichnye podhody k ejo issledovaniju [National and Cultural Specifics of the Picture of the World and Various Approaches to its Study] in Jazykovoie soznanie i obraz mira. Moscow. Print. (in Russ.)
10. Morel', D.A. 2012. Kompleksnoe ispol'zovanie dannyh associativnogo jeksperimenta v issledovanii fragmentov jazykovoj karty mira [Complex Use of Data from the Associative Experiment in the Study of Fragments of the Language Picture of the World]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki 7: 134—144.
11. Telija, V.N. 1995. O metodologicheskikh osnovah lingvokul'turologii [On the Methodological Foundations of Cultural Studies in Language] in Logika, Metodologija, Filosofija nauki. Tezisy dokladov. Moscow-Obninsk. Print. (in Russ.)

**Article history:**

Received: 13.10.2017

Accepted: 24.12.2017

Moderator: O.A. Valikova

**Conflict of interests:** none

**For citation:**

Osmanzade, A.O. 2018. "Linguo-Didactic Opportunities for Using Associative Rows in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (1), 18—26. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-1-18-26

**Bio Note:**

Alima Osmanovna Osmanzade is a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Foreign Languages of the Azerbaijan University of Architecture and Construction. E-mail: a.osmanzade@gmail.com