

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ



РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО: КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

**Сборник материалов
XIX Международной научно-практической конференции
(Москва, 19 апреля 2018 г.)**



МОСКВА — 2019

*Публикуется по постановлению Редакционно-издательского совета
Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
(протокол № 2 от 28.02.2019 г.)*

Рецензенты:

В. С. Елистратов, д-р. культурологии, проф.;
Ф. И. Панков, д-р филол. наук, проф.

Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты : сборник материалов
P89 XIX Международной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2018 г.) / Сост.
А. П. Забровский; отв. ред. Е. Н. Ковтун. – Москва : МАКС Пресс, 2019. – 320 с.
ISBN 978-5-317-06118-0

Сборник включает материалы XIX Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты», проведённой в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова 19 апреля 2018 г. На конференции были рассмотрены лингвистические, культурологические, философские и методические аспекты межкультурной коммуникации, вопросы методики преподавания русского языка как неродного и иностранного в условиях поликультурной среды.

Издание адресовано преподавателям русского языка как иностранного, филологам-русистам, а также специалистам в сфере межкультурной коммуникации, теории и истории культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русская литература, русская культура, межкультурная коммуникация, диалог культур.

УДК 81
ББК 81

Russian cultural space: communicative aspects. XIX International scientific and practical
conference (Moscow, 19th of April 2018) / Editor-in-chief E. Kovtun; comp. A. Zabrovsky. – Moscow :
MAKS Press, 2018. – 320 p.

ISBN 978-5-317-06118-0

The collection contains the materials of XIX International scientific and practical conference “Russian cultural space: communicative aspects” (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Institute of Russian language and culture, 19th of April 2018). Linguistic, culturological, philosophic and methodological aspects of teaching Russian as a foreign language in multicultural audience were reviewed in the members’ reports.

Materials included in the collection are of interest both for teachers of Russian as a foreign language, specialists in Russian philology, and also specialists in the sphere of intercultural communication, theory and history of culture.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian literature, Russian culture, intercultural communication, dialogue of cultures.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Вохмина Л.Л.</i> Современный учебник РКИ: основные проблемы.....	9
<i>Богомолов А.Н., Дунаева Л.А.</i> Интернет как пространство веб-культуры.....	15
<i>Молчановский В.В.</i> Профессиональная готовность преподавателя русского языка как иностранного к участию в диалоге педагогических культур.....	18
<i>Щукин А.Н.</i> Содержание термина «методика» с позиции компетентностного подхода.....	22

**СОВРЕМЕННОЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО:
ДИАЛОГ КУЛЬТУР**

<i>Винокурова Е.И.</i> Особенности формирования культурно-образовательного пространства в китайской аудитории.....	27
<i>Вольская Н.П.</i> Тенденции развития русского языка в глобальном мире.....	32
<i>Домбровский Т.С.</i> К вопросу о переводе на занятиях по РКИ с иностранными студентами-филологами.....	35
<i>Дун Сяоцин.</i> Русские и китайские пословицы как отражение национальной культуры.....	41
<i>Кытина В.В., Кытина Н.И.</i> Концепция симультанного обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды.....	45
<i>Леонтьева О.Г.</i> Русский язык как неродной в полиэтническом классе московской школы.....	49
<i>Молчановский В.В., Фам Ван Фонг.</i> Способы актуализации национальной культуры в эргонимах (в обстоятельствах межкультурной коммуникации).....	52
<i>Пономарёва Г.М.</i> Молчаливый человек в пространстве межкультурной коммуникации.....	55
<i>Рубичева Ю.А.</i> Диалоги в романе «Война и мир» Л.Н. Толстого (общение и понимание).....	62
<i>Саакян Р.С.</i> Русский язык в поликультурном пространстве Абхазии: диалог культур народов многонационального государства.....	66
<i>Трубина О.Б.</i> Непереводимая лёгкость бытия: о лакунах в национальной картине мира.....	70
<i>Чижова Л.А.</i> Соотношение научной и мифологической картин мира в языковом отображении (на примере проявления семантического гештальта <i>число</i> в русском и китайском языках).....	75
<i>Шаповалова И.А.</i> Диалог культур: воспитание молодёжи собственным национальным искусством.....	81

**ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

<i>Баско Н.В.</i> Перифразы топонимов: место и роль в межкультурной коммуникации.....	88
<i>Боброва С.В.</i> Развитие «языкового чутья» на занятиях РКИ.....	92
<i>Желлали Э.И.</i> Ключевые характеристики коммуникативной личности гида.....	97

<i>Карасаева Х.О.</i> Культурный проект «Триединство языков»: от билингвизма к трехязычию.....	104
<i>Мансур Мохаммед Хассан Саммани.</i> Эвфемизация речи: психологический и социальный аспекты.....	108
<i>Саидов С.М.</i> Трудности усвоения пространственных и временных отношений в русском языке тюркоязычными мигрантами.....	110
<i>Черкашина Т.Т., Романова Н.Н.</i> Интерактивные формы развития навыков межкультурного взаимодействия и его лингводидактическое сопровождение.....	115
<i>Шеляпина М.В.</i> Дидактический потенциал экскурсии.....	120

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

<i>Бушев А.Б.</i> Авторефлексивная позиция в профессиональной деятельности русской языковой личности профессионального переводчика.....	124
<i>Владимирова Т.Е.</i> Русская языковая личность на перекрёстке культур.....	130
<i>Игнатьева Н.В., Иванова Н.В.</i> Квест как компонент экскурсионного дискурса: коммуникативный и методологический аспекты.....	135
<i>Ковтун Л.В.</i> Межкультурная асимметрия в образовательной среде.....	138
<i>Лю Чань Юнь.</i> Семейный долг в русской и китайской языковых картинах мира (на материалах романов «Анна Каренина» и «Сон в красном тереме»).....	143
<i>Николаева О.А.</i> Перцепция контекстуальных нюансов русских анекдотов в межкультурной коммуникации.....	146
<i>Рыжих Ю.М., Частных В.В., Яффе Е.Б.</i> Курс «Здравствуй, Сахалин!» как пример краткосрочной учебной программы нового типа, учитывающей специфику межкультурного диалога.....	150
<i>Ширяева О.В.</i> Специальные и обыденные дискурсы в преподавании русского как иностранного (на примере деловой разновидности русского языка).....	153
<i>Шкурин О.В.</i> Лингвокультурологические измерения сакрального макроконцепта «милостыня» в русской языковой картине мира.....	158
<i>Юсупова З.Ф.</i> Лингводидактический потенциал двуязычных учебных словарей.....	163

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

<i>Адамкович В.А.</i> Вводные конструкции в научном стиле речи: роль, место, функции.....	167
<i>Антонова В.Б.</i> Герой нашего времени — Печорин или Винни-Пух? (организация дискуссии на уроке РКИ).....	169
<i>Антонова И.А.</i> Поэтапное формирование языковой компетенции иностранных учащихся на материале «Русские прилагательные».....	173
<i>Бекетова В.Д.</i> Значение интенсивной сатуральности в русском языке и способы его выражения в русском публицистическом дискурсе.....	179

<i>Брилева И.С.</i> К вопросу о целесообразности обучения иностранных студентов молодёжному сленгу.....	182
<i>Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Пугачев И.А.</i> Интонационная синонимия в обучении аудированию иностранных студентов на начальном этапе.....	188
<i>Буторина Е.П.</i> Деловой дискурс в обучении РКИ.....	194
<i>Вольская Н.П., Копытина Г.М., Луцкая Н.Э.</i> О преподавании языка специальности в гуманитарных группах подготовительных факультетов.....	199
<i>Гуревич П.Ю.</i> Эти трудные звуки: к вопросу о преподавании РКИ китайским студентам.....	203
<i>Гуськова Е.В.</i> Типология мобильных средств обучения иностранным языкам.....	209
<i>Демидова Н.О.</i> Особенности восприятия информации при построении массовых онлайн-курсов.....	211
<i>Долгов И.С.</i> Новые возможности использования видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного.....	215
<i>Дроздова Е.С., Каверина В.В.</i> Трудности обучения русскому письму арабоязычных детей.....	218
<i>Жорова А.П.</i> Язык специальности в рамках предвузовской подготовки: насущные проблемы.....	225
<i>Забровский А.П., Ткач Т.Г.</i> Методическая стратегия и тактика разработки учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи».....	230
<i>Ивкина М.И.</i> Дистанционное обучение РКИ в социальных сетях (на примере Instagram и Facebook).....	235
<i>Ивкина М.И.</i> Варианты визуализации грамматики русского языка в социальной сети Instagram.....	240
<i>Калиновская М.М.</i> Проблемы обучения русскому языку делового общения (РЯДО) на современном этапе.....	244
<i>Касьянова В.М.</i> Аннотации к современным российским детским журналам в аспекте формирования жизненных ценностей читателей.....	247
<i>Крутова И.Н.</i> Изучение категории эмотивности на занятиях по русскому языку как иностранному.....	253
<i>Кузнецов А.Л.</i> О подходах к обучению русскому языку будущих магистрантов и аспирантов на подготовительном факультете МАДИ.....	259
<i>Кузнецова Т.И.</i> Русский математический язык. Адаптация математических текстов в условиях подготовительного факультета для иностранных граждан: плюсы и минусы.....	262
<i>Новикова К.А.</i> Обучение говорению иностранных студентов подготовительного факультета (на материале языка специальности).....	267
<i>Поляков В.Н.</i> К проблеме эффективности обучения диалогу на занятиях по русскому языку как иностранному: общение с «потенциальным собеседником».....	270
<i>Терешонок Е.В.</i> Художественный текст на уроке РКИ (на примере рассказа Л.Н. Толстого «Филипок»).....	276

<i>Тюрина Ю.Ю.</i> О некоторых аспектах методически ориентированного описания звуков русского языка.....	279
<i>Ульянова Т.В.</i> Фреймовый подход при обучении русскому языку как иностранному (на примере описания внешности человека).....	283
<i>Фарисенкова Л.В.</i> О возможных путях реализации в практике преподавания РКИ базовых принципов дифференцированного обучения.....	287
<i>Филиппова В.М.</i> Метод проектов как средство формирования социокультурной компетенции при обучении русскому как иностранному.....	291
<i>Хоткевич И.А.</i> Работа с аутентичными видеоматериалами в курсе РКИ (элементарный и базовый уровень).....	294
<i>Чарторыйский В.М.</i> Ошибка? Ошибка!.....	298
<i>Чубарова О.Э.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе научно-популярных текстов.....	303
<i>Шарова А.А.</i> Функционирование глаголов движения в различных типах контекстов.....	308
<i>Шувалова О.О.</i> Об анализе и коррекции ошибок письменной монологической речи при обучении РКИ.....	314

ОТ РЕДАКЦИИ

Настоящий сборник подготовлен на основе текстов докладов участников ежегодной, девятнадцатой по счёту, Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство», которая прошла 19 апреля 2018 года в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. На этот раз конференция была посвящена различным аспектам межкультурной коммуникации.

В конференции приняли участие исследователи и специалисты из Москвы, Санкт-Петербурга, Астрахани, Иванова, Казани, Ростова-на-Дону, Саратова, Тамбова, Тюмени и других городов России, а также из Армении, Беларуси, Вьетнама, Казахстана, Китая, Турции и Украины.

В первый раздел сборника вошли тексты пленарных докладов. Доклад профессора Л.Л. Вохминой посвящён вопросам, связанным с созданием учебника РКИ, отражающего современные реалии. Эти вопросы затрагивались и в совместном докладе доцента А.Н. Богомолова и профессора Л.А. Дунаевой «Интернет как особое пространство веб-культуры». Профессор В.В. Молчановский обратился к одному из аспектов методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории, уделив особое внимание проблеме профессиональной готовности преподавателя русского языка как иностранного к участию в диалоге педагогических культур. Раздел завершается публикацией доклада профессора А.Н. Щукина, в котором раскрывается содержание термина «методика» с позиции компетентностного подхода.

Во втором разделе сборника размещены статьи, основанные на материалах докладов участников, выступавших в секции «Современное полиэтничное пространство: диалог культур». Статьи, вошедшие в следующие два раздела, посвящены вопросам межъязыковой и межкультурной коммуникации, а также роли межкультурной коммуникации в преподавании русского языка в иноязычной аудитории.

Заключительный раздел сборника объединил статьи, в которых авторы обращаются к различным вопросам методики обучения русскому языку как иностранному.

Составители надеются, что настоящий сборник будет полезен академическому сообществу преподавателей русского языка как иностранного, филологам-русистам, специалистам в сфере межкультурной коммуникации, теории и истории культуры.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Вохмина Лилия Леонидовна

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
lvokhmina@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РКИ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается современное положение с учебниками по обучению русскому языку как иностранному, когда при всем их множестве трудно найти подходящее учебное средство для конкретных целей и условий обучения, указываются вполне определённые достигнутые успехи и основные недостатки в создании учебников, обоснованы общие требования к учебникам, даны конкретные примеры лучших учебников, а также случаи несоответствия учебных материалов общим методическим требованиям.

Ключевые слова: учебники по РКИ, успехи, недостатки, требования.

Как известно, основной задачей обучения русскому языку как иностранному, как и другим ИЯ, является овладение коммуникативной компетенцией, т. е. способностью решать средствами иностранного языка актуальные для учащегося задачи общения [1: 118], другими словами, использовать знаки языка для решения коммуникативных задач в условиях речевой ситуации, протекающей в диалоге культур. Не будем здесь вступать в дискуссию по поводу различия терминов «компетенция» и «компетентность», тем более прибавлять к основным компетенциям, которые были сформулированы ещё Ван Эйком в 70-е годы прошлого столетия по отношению к обучению иностранным языкам, всё новые и новые, если взять последние работы Равена, насчитавшего уже их более 40 [18], и работы уважаемой всеми И.А. Зимней, которая ограничилась лишь 13 [12], другими словами, не будем впадать в «компетентностное безумие», по словам Е.И. Пассова [17: 10], с которым по другим вопросам методики в его последних работах не всегда можем согласиться. Просто скажем: главная цель обучения — формирование коммуникативной компетенции.

Овладение коммуникативной компетенцией происходит в учебном процессе, главными действующими лицами которого являются ученик и учитель, а главным средством — учебник, понимаемый, если говорить о традиционном содержании этого термина, в старом смысле, это книга (руководство), содержащая необходимый и по возможности достаточный материал для достижения поставленной цели обучения. Понятно, что в ближайшие годы (и этот процесс уже пошел) само понятие учебника, его материальное воплощение будет радикально меняться с развитием новой техники и новых технологий. Уже наступает время, когда появляются полностью дигитализированные учебники, вовсе лишённые бумажных носителей, с указаниями адресов страниц интернета, открываемых в нужное время урока, с подсказками учителю, что и как делать в данный момент. Такой опыт есть, например, в Словакии, где готовится полностью дигитализированный учебник для словацких школ. Естественно, что наличие электронных интерактивных досок, интернета, подключённого к каждому учебному месту в классе, являются при этом само собой разумеющимся фактом. Но пока оставим эти новейшие модификации учебников, не будем говорить об их преимуществах, трудностях и границах использования и пр.

Итак, главными действующими лицами учебного процесса являются ученик и учитель. И успех обучения во многом определяется способностями, талантом преподавателя, его умением формировать и поддерживать мотивацию в учебном процессе. При этом если общая мотивация зависит от семьи, от притязаний родителей и самих учеников, то ближ-

няя мотивация — интерес к учебному материалу, поддержание желания вступить в учебную деятельность — формируется именно учителем. (Здесь мы не говорим о мотиве в смысле Выготского, который говорил об индивидуальных мотивах говорящего,двигающих поворот мыслей в каждой реплике, в каждом разговоре [10].) Главным помощником в работе учителя и является учебник, который представляет и объясняет новый материал, содержит все возможные средства его тренировки и активизации, а также тесты и другие виды проверок усвоенности пройденного.

Так что сказать об учебниках? Их очень много. Прежде всего, это два больших издательства «Русский язык. Курсы» и «Златоуст», которые уже во многом и замечательно служат нашему делу. Появились и другие издательства, проявившие интерес к тематике РКИ. Мы уж не говорим о тех учебниках, которые каждый крупный вуз, а иногда и кафедра, выпускает у себя для собственных нужд. Однако насколько нас в настоящее время удовлетворяют те учебники, по которым проходит реальное обучение? Сразу можно сказать, что есть группа учебников, которая нас вполне удовлетворяет, а некоторыми из учебников мы просто гордимся. Что это за учебники? Это так называемые аспектные учебники, которые созданы для обучения разным аспектам языка: фонетике, лексике, грамматике и видам речевой деятельности, а также по обучению языку специальности. На первом месте, как известно, стоит без конца переиздаваемый учебник на все времена «Русский язык в упражнениях» Серафимы Алексеевны Хаврониной и Аси Ивановны Широченской. Это «учебник-чистильщик», как его можно назвать: даже если в класс приходит ученик уровня А2 или даже В1 с «грязной» речью, учебник Хаврониной здесь — первый помощник. И это не случайно. Созданный на основе богатого опыта преподавания, он как будто предугадывает основные трудности овладения грамматической системой русского языка, предлагая многочисленные упражнения для разнообразной тренировки грамматических форм. Назовём и другие весьма ценные книги. Это, прежде всего, работы, ставшие настоящей классикой жанра: учебник Л.С. Муравьёвой по глаголам движения [15], учебник О.П. Рассудовой по видам глагола [19], учебники по разным грамматическим темам, например падежам (удивительно, какие названия стали давать своим вполне серьёзным методическим книгам их авторы: «Ах, падежи, падежи!» [14], «Друзья мои, падежи» [5]). Действительно, таких учебников много и они хорошо «работают». В последние годы появились неплохие учебники по обучению специальности, деловому русскому языку (И здесь хотелось бы выразить сожаление, что один из лучших учебников по обучению деловому общению, среди авторов которого есть и С.А. Хавронина, издан не в России, а в США [13].) Есть хорошие учебники и по языку средств массовой информации, к примеру, учебник А.Н. Богомолова «Новости из России» [3]. Другими словами, с аспектными учебниками и учебниками со специальными целями дела обстоят более или менее благополучно.

Но совершенно понятно, что аспектные учебники способны обеспечить лишь самое начало формирования коммуникативной компетенции, её составляющую часть — языковую компетенцию. Однако общая коммуникативная компетенция не может сформироваться без учебника общего типа с привлечением элементов социокультурных знаний, без арсенала речевых и коммуникативных упражнений. Аспектные учебники становятся главными именно при аспектном обучении в курсах по грамматике, лексике и фонетике в вузах, также они частично привлекаются при любых целях обучения. Основная же масса обучающихся по всему миру, в том числе и на подготовительных факультетах, использует так называемый основной учебник.

И вот с основными учебниками есть несколько проблем. Но сначала зададимся вопросом: а может ли быть идеальный учебник общего типа, который удовлетворил бы нужды абсолютно всех обучающихся? Естественно, такого учебника не может быть в

принципе, поскольку учащиеся имеют разную общую образовательную подготовку, живут в непохожих климатических условиях, преподаватели имеют разную методическую подготовку; мы уже не говорим о возрасте и психологических типах обучающихся. Понятно, что имеющиеся в России учебники имеют некий усреднённый целевой тип учащегося, а индивидуализация обучения ложится на плечи уже самого преподавателя. В этом отношении можно объяснить популярность уже довольно старого и постоянно переиздающегося учебника Ю.Г. Овсиенко «Russian for Beginners». Этот учебник, в отличие от большинства так называемых учебников общего типа, имеет перевод не только словаря, но и всех грамматических объяснений и комментариев на английский язык, другими словами, учитывает по крайней мере одну из важнейших особенностей учащихся — их родной язык.

Но если говорить об учебниках, предназначенных для больших целевых групп, таких как студенты подготовительных факультетов, слушатели языковых курсов и пр., то зададимся вопросом, насколько они отвечают современным требованиям к учебным книгам, выдерживают ли они сравнение с учебниками русского, изданными за рубежом? Вспомним прежде всего, каков внешний вид учебников, лежащих на столах учеников. Невозможно сравнить учебники русского языка, изданные в других странах, с учебниками, изданными у нас дома. И это касается не только таких стран, как США: в Словакии, например, издан один из наиболее красочных, прекрасно изданных учебников по русскому языку с цветными иллюстрациями на отличной бумаге. Есть прогресс и в нашей стране, если сравнить старые и новые издания. Если взять, например, учебник «Поехали!» С. Чернышова и сравнить его первое издание и последующие, то прогресс налицо [20]. Но это, можно сказать, лишь материальная сторона учебника, и понятно, что в ближайшие годы она будет в значительной степени улучшаться, в том числе и благодаря новым технологиям в печатном производстве. Но, с другой стороны, издательства вряд ли смогут тратить на дорогих художников и компьютерщиков, талант которых так необходим для иллюстраций, дать четырёхцветную, а не двухцветную печать, напечатать всё на хорошей бумаге и пр. Но всё-таки есть определённый прогресс в этом направлении и надежда, что внешний вид учебных книг станет одним из мотивирующих факторов обучения русскому языку. Однако внешний вид — это, в общем-то, не главный по отношению к методике вопрос. Вопрос в другом. Насколько удовлетворяют нас эти учебники?

Одними из лучших были комплексы «Русский язык для всех» и «Старт», которые имели в составе и отдельные книги с упражнениями, и тексты для чтения, и аудиоматериалы, не говоря уж о материалах для преподавателя. Сейчас время таких больших комплексов уже ушло. Остаются лишь основные учебник и рабочие тетради. И это очень жаль, особенно если говорить о молодых преподавателях, которым приходится самостоятельно, без подсказки методических руководств решать многие методические задачи учебного процесса. Но есть и общие проблемы, касающиеся почти всех учебников.

Хороший учебник — это, прежде всего, представление речевого материала, демонстрация живого русского языка; ввод грамматического материала, главное требование к которому — адекватность объяснения существа языкового явления; закрепление и практика, заканчивающаяся естественно-коммуникативными упражнениями, выводящими учащихся в реальную коммуникацию; материал для чтения и проверка усвоенного. Посмотрим, насколько хорошо справляются наши учебники с требованиями, предъявляемыми ко всем этим компонентам.

1. Характер речевого материала и его ввод. Требования, которым должен отвечать вводимый материал, — это естественность в реальной ситуации, соответствие интересам, возрасту учащихся и пр., не говоря уже об общей цели учебника. Важно иметь в виду, насколько диалоги и тексты интересны ученикам, поддерживают желание изучать русский язык, отвечают нормам словоупотребления. На начальном этапе сделать «живыми»

диалоги очень трудно, поскольку запас слов минимален, а грамматика русского языка при её синтетическом характере невероятно сужает возможности языкового выражения даже простейших отношений. Иногда даже утверждают, что на начальном этапе создать сколь-нибудь «живые» тексты невозможно. Но был интересный опыт в Институте русского языка им. А.С. Пушкина, когда там работал школьный сектор под руководством замечательного методиста М.Н. Вятютнева, который умел построить диалог, создать интересный текст на минимальном языковом материале (см. о нём [7]). Искались интересные ситуации, тексты постоянно переделывались, всё должно было быть интересно, увлекательно. Лозунг М.Н. Вятютнева — «Учебник должен быть интересным!» Мы уже не говорим о том, что весь речевой материал должен был соответствовать реальному русскому дискурсу. Но что вот можно сказать о таком тексте: — *Здравствуйте, меня зовут Игорь. Я биолог. У меня есть жена... У нас есть сын. Его зовут... Ещё у меня есть брат... Мой брат капитан. Он много курит, а я не курю. У нас есть папа... Он врач. Он тоже курит. Он работает. Ещё у нас есть мама, её зовут...* А ведь это отрывок из одного весьма популярного и, в общем, неплохого современного учебника.

Нужны коммуникативно осмысленные тексты, живые диалоги! Конечно, вводящие диалоги сопровождаются рисунками. Но посмотрим на них! Явно у издательств не хватает денег на талантливых художников, способных в рисунке отразить сущность подаваемого явления. Вот учебник «Дорога в Россию», неплохой с точки зрения подачи грамматических явлений, их объяснения и тренировки в упражнениях [2]. Но если посмотреть на картинку, то во многих случаях они не помогают, а лишь запутывают учеников. К примеру, картинка в уроке с труднейшей темой *вид глагола* дана так, что абсолютно непонятно, письмо уже написано или ещё дописывается (а значит, нужен НСВ!), хотя по замыслу авторов здесь демонстрируется значение законченности СВ.

Вторая проблема — это ввод грамматического материала. Стараниями ученых в области РКИ мы уже имеем довольно хороший материал по описанию грамматики и лексики: по крайней мере, у нас появилась «Книга о русской грамматике» под ред. А.В. Величко [6], описание фонетики появилось ещё раньше (я имею в виду Е. Брызгунову [4], описания отдельных явлений русской грамматики (виды глагола О.П. Рассудовой [19]). То есть постепенно сбывается пожелание М.В. Всеволодовой о необходимости создания научной прикладной грамматики РКИ [9]. Но трансляция завоеваний этой грамматики в учебники проходит не столь быстро, как хотелось бы; ошибки, неясности в подаче материала имеются до сих пор. Иногда встречаются и чисто анекдотические материалы. Приведём пример ввода трудного материала по видам глагола, все значения которого совсем «просто» введены сразу и на одной странице. Вот эта страница практически в том виде, в каком её она представлена на странице учебника.

<p>IMPTRF. Процесс (нормальный) Летом я много рисовал ...процесс: Мы вчера долго гуляли. да — нет Вы читали «Анну Каренину»? Параллельно: Играла музыка. Гости танцевали.</p>	<p>PERF. Результат (специальный) Я нарисовал 5 картин. 1 раз (конкретно) Мы вчера хорошо погуляли. Начало — конец: Вчера я написал письмо. Я прочитал письмо и написал ответ.</p>
--	--

Мы уже не говорим о том, что обозначение значений имеет почти анекдотическую стилистическую окраску, но главное, что примеры не всегда точно соответствуют приводимым значениям. Так, ответы «Да/Нет» могут быть даны абсолютно к любым общим вопросам в любом времени и с любым видом глагола, а само значение факта действия в

прошлом может быть использовано не обязательно в вопросительной форме. Здесь гораздо больше подошёл бы вопрос *«Было это или не было?»*

Особенно большие проблемы обнаруживаются при анализе имеющихся в учебниках упражнений. Понятно, что упражнений всегда мало, так было и будет всегда, поскольку даже при оптимальных условиях размер учебника и самого урока имеет определённые границы. Положение может спасти «Рабочая тетрадь», куда переносятся тренировочные упражнения. Но «Рабочая тетрадь», как известно, имеется далеко не всегда. Сейчас, однако, появилась надежда, что с использованием компьютерных программ вопрос о количестве упражнений просто отпадёт. Главные же проблемы состоят в том, что, во-первых, упражнения не расположены в методически верном порядке, а во-вторых, практически во всех учебниках не хватает речевых и коммуникативных упражнений (см. подробнее [8]).

Приведём классическое определение системы упражнений, данное известным методистом Н.И. Гез: «...под системой упражнений следует понимать организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [11: 4]. Если посмотреть, как, в каком порядке расположены упражнения, то увидим, что зачастую они начинаются не с простого наблюдения и осознания значения языкового явления, а с самостоятельного выбора грамматических форм и их подстановки в имеющиеся предложения. Так, в одном из учебников это весьма трудное упражнение дано самым первым. В упражнении на подстановку требуется выбрать нужный вид глагола (видовые пары даны в скобках в форме инфинитива) сразу же после ввода самого понятия вида. Вся же тренировка по этой теме заканчивается совсем элементарными *«Да/Нет»* ответами на общий вопрос (в частности, вот такого содержания: *«Вы будете принимать наркотики?»*)

Никакая самостоятельная речь не может сформироваться, если учащийся не имел возможности использовать языковые знаки для выражения собственных мыслей, своего мнения по отношению к чему-либо, т. е. без участия в речевых и коммуникативных упражнениях, как условных, так и реальных. И в этом отношении приходится признать, что таких упражнений не хватает практически во всех учебниках. И причина здесь в одном: их трудно организовать, «придумать», имея тот ограниченный языковой материал, которым располагает учащийся, особенно на начальном этапе. Тем не менее, такие упражнения можно и нужно создавать, поскольку без них коммуникативная компетенция не может сформироваться. И примеры есть, если взять хотя бы учебники М.Н. Вятютнева, о котором мы уже упоминали.

В этом отношении сейчас методисты всё большую надежду возлагают на новые технологии с использованием бурно развивающихся новых технических средств обучения, которые дают практически неограниченные возможности в поиске информации, её комбинировании, видео- и аудио-сопровождении. Появляющиеся новые виды упражнений (проектные, кейс-технологии, квесты и пр.), будучи связаны с основным учебником, безусловно, позволят и уже позволяют выводить методику обучения иноязычной речи на совершенно новый уровень. Интересный факт, что даже такие простые упражнения, как подстановка, комбинирование, трансформации при использовании компьютерных программ со значками одобрения или неудачи гораздо эффективнее в учебном процессе, чем те же упражнения на бумажном носителе, поскольку включают эмоциональную сферу учащегося.

Создание учебника — большой творческий процесс, требующий не только большой методической грамотности автора, опыта работы, но и определённого творческого потенциала. Решением этой проблемы могли бы стать тесты на наличие творческих способностей потенциальных авторов, необходимых для такой важной работы, а также со-

здание школ авторов, в которых преподаватели и методисты получали бы необходимые навыки и опыт.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. 15-е изд. СПб.: Златоуст, 2017.
3. Богомолов А.Н. Новости из России. М.: Русский язык. Курсы, 2004.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977.
5. Булгакова Л.И. и др. Мои друзья падежи. М.: Русский язык. Курсы, 2002.
6. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. М.: МГУ, 2009.
7. Вохмина Л.Л. Роль личности в методике. Марк Вятютнев и его школьный сектор // Русский язык за рубежом. 2016. № 5 (258). С. 23–30.
8. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. С. 10–14.
9. Всеволодова М.В. Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке. Что должно лежать в основе учебников русского языка для иноязычных учащихся // Русский язык за рубежом. 2005. № 3–4. С. 48–59.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
11. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 29–40.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
13. Клобукова Л.П. и др. Русский язык в деловом общении / под ред. Д. Девидсона. Washington, 2004.
14. Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Падежи! Ах, падежи! М.: Русский язык. Курсы, 2007.
15. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. М.: Русский язык, 1995.
16. Овсиенко Ю.Г. Russian for Beginners. М.: Русский язык, 1989.
17. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. СПб.: Златоуст, 2015.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002.
19. Рассудова О.П. Употребление видов глагола. М.: Русский язык, 1982.
20. Чернышов С. Поехали! Русский язык для взрослых. СПб.: Златоуст, 2005.

Vokhmina L.

MODERN RFL TEXTBOOKS, THE MAIN PROBLEMS

The article discusses the current situation with textbooks on teaching Russian as a foreign language. With all their quantity it is difficult to find a suitable educational tool for specific goals and conditions of study. It indicates certain successes achieved and the main shortcomings in the creation of textbooks, general requirements for textbooks are given, specific examples of the best textbooks, as well as cases of non-compliance of educational materials with general methodological requirements.

Keywords: textbooks on RFL, successes, shortcomings, requirements.

Богомолов Андрей Николаевич

МГУ имени М.В. Ломоносова

anbogomolov@gmail.com

Дунаева Лариса Анатольевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

dunaevalar@gmail.com

ИНТЕРНЕТ КАК ПРОСТРАНСТВО ВЕБ-КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена рассмотрению феномена Интернета как понятия веб-культурного пространства современного общества; раскрывается понятие инфосферы, сформировавшейся под влиянием информационно-коммуникационных технологий и обладающей собственным семиотическим пространством. В статье описываются специфические характеристики, которыми обладает Интернет как семиосфера, и основные формы воздействия информационно-коммуникационных технологий на современного человека. Особый акцент делается на рассмотрении интернет-коммуникации как нового культурного и языкового феномена.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, веб-культура, инфосфера, информационно-коммуникационная среда, информационно-культурное пространство, семиосфера, интернет-коммуникация.

Интернет формирует новый образ жизни — веб-стиль.

Б. Гейтс [1]

Начнем статью с того, что приведем цитату канадского социолога, философа, филолога, теоретика медиа и средств коммуникации Г.М. Маклюэна, который в своей книге «Галактика Гуттенберга: сотворение человека печатной культуры» написал: «Смена исторических эпох определяется сменой коммуникационных технологий» [2]. Еще в середине XX в. теоретик информационного и технологического детерминизма доказал, что двигателем исторического прогресса является смена технологий, которая порождает смену способов коммуникации.

Новые коммуникационные технологии привели к зарождению нового мира, а также к серьезной переоценке ценностей и потребностей современного рынка. Сегодня недостаточно просто знать, надо постоянно актуализировать свои знания. Еще в 2005 г. скорость появления новой информации оценивалась как колоссальная — отмечалось ее удвоение каждые 72 часа [3]. В эпоху информационного общества этот процесс обусловлен преимущественно появлением таких технологий, как web 2.0, web 3.0, мобильных устройств с новыми операционными системами, которые предлагают новые способы хранения и передачи информации, расширяя возможности коммуникации.

Без преувеличения можно сказать, что под влиянием информационно-коммуникационных технологий сформировалась «инфосфера (информационная сфера)» — новая глобальная информационно-коммуникационная среда жизни, общения, производства и образования. Это своеобразная информационно-коммуникационная оболочка Земли (по аналогии с «ноосферой» В.И. Вернадского [4]), важнейшей составляющей которой является глобальная сеть Интернет.

Первым в нашей стране понятие «инфосфера» ввел выпускник МГУ имени М.В. Ломоносова, один из пионеров теоретического и системного программирования академик А.П. Ершов в 1988 г. в статье «Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества» [5]. Под информационной сферой он понимал мир, параллельный по отношению к традиционному информационному миру,

где обращается информация, преобразованная в форму, удобную для электронной обработки.

Дальнейшее развитие содержания понятие «инфосфера» получило в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Президентом в 2016 г., в которой информационная сфера рассматривается как «совокупность информации, объектов информатизации, информационных систем, сайтов в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», сетей связи, информационных технологий, субъектов, деятельность которых связана с формированием и обработкой информации, развитием и использованием названных технологий, обеспечением информационной безопасности, а также совокупность механизмов регулирования соответствующих общественных отношений» [6].

Глобальную сеть Интернет целесообразно трактовать сегодня не только как «инфосферу», связанную в большей степени с миром технологий, с естественно-научных позиций, как считает В.И. Соловьев [7], но и как пространство веб-культуры, обладающее собственной семиосферой — семиотическим пространством, заполняющим, по выражению Ю.М. Лотмана, границы культуры, и работающее как целостный неразложимый механизм [8].

По мнению исследователя Н.В. Чудовой, спецификой культуры, складывающейся под воздействием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), является то, что она опирается в своем функционировании и развитии не на сложившиеся природно-исторические условия, а на быстро прогрессирующие технические возможности и принесенные извне социальные представления [9].

Назовем специфические характеристики, которыми, наш взгляд, обладает Интернет как семиосфера:

1) четко выраженная граница, которая определяет меру доступности Интернета, что технически реализуется средствами парольной политики (при помощи паролей и ников);

2) неоднородность используемых языков — естественных языков, языков веб-дизайна и мимических символов, к которым относятся шрифты, цветовые и композиционные решения, эмодзи, иконки, визуальные шаблоны, а также звуковое оформление. Всё перечисленное в совокупности обеспечивает смыслопорождение в условиях интернет-коммуникации. По сути, веб-дизайн выступает способом организации информации в Интернете, создает единое пространство для субъектов веб-культуры — пользователей из разных стран, делая ресурсы удобными и понятными для представителей любого культурного сообщества, что, в свою очередь, способствует их вхождению в процесс глобализации, ведет к формированию интернациональной электронной культуры;

3) зависимость общего облика семиосферы Интернета от активного взаимодействия, диалога определенной языковой культуры с иной культурой, находящейся вне ее границ (наукой, литературой, изобразительным искусством, медиасферой и т. д.), в результате чего все контактирующие культуры взаимодополняются и трансформируются;

4) формирование символического пространства, делящего мир на «свое» и «чужое», создающее возможности для актуализации мифологического мировосприятия человека. Тесно взаимодействуя с «внешней» культурой, Интернет как семиосфера является средой порождения как новых текстов и новых смыслов, так и новых идентичностей.

Изменение способов представления и восприятия информации проявляется в ряде особенностей, влияющих на сознание современного человека как носителя веб-культуры.

Укажем основные формы воздействия ИКТ на современного человека, которые сводятся к следующему:

— новые способы представления и восприятия информации;

— новый («клиповый») способ мышления, свойственный представителям поколений, с детства пользующимся средствами электронного хранения и обработки информации. Исследователи отмечают, что языковая картина мира у носителей веб-культуры складывается «лучеобразными центростремительными потоками», а не линейно и последовательно, как это было ранее — в эпоху доминирования книжной культуры;

— новые тенденции развития коммуникации и языков, которые определяются постоянной погруженностью современного человека в состояние коммуникации. Следует отметить, что в исследованиях последних лет культура трактуется как система коллективного знания, с помощью которого люди моделируют окружающий мир. В русле этой концепции индивидуальные действия людей, неразрывно связанные с коммуникативными процессами, формируют коллективное знание, которое трактуется через язык, что подчеркивает тесную связь восприятия, познания, языка и культуры;

— новые коммуникативные жанры (дискурсивные форматы), возникающие в интернет-общении;

— интернет-коммуникация как новая речевая формация, под которой сегодня понимается полифункциональное общение в электронной среде, для которого характерны дистантность, опосредованность, мультимедийность, гипертекстуальность, разнообразие дискурсивных и жанровых воплощений, а также возможность широкого варьирования по параметрам персональность/институциональность.

Фактически интернет-общение представляет собой комплекс многочисленных и разнообразных видов дискурса, или, по меткому выражению Т.Н. Колокольцевой, — «дискурс дискурсов», который отличается усилением диалогичности, коллоквиализации и экспрессивизации общения; антиномией информационной и экспрессивной функций языка; карнавальностью; латинизацией и графогибридизацией языка на фонетико-грамматическом и лексическом уровнях; демократизацией сетевого дискурса; глобальным снижением и огрублением речи; изменением способов взаимодействия человека с сетью; появлением понятия «пользователь»; формированием требований к информационно-коммуникационной грамотности этих пользователей [10].

Вероятно, этот список может быть продолжен, поскольку исследования нового культурного и языкового феномена, который представляет собой веб-культура, ведутся непрерывно в рамках самых разных наук о человеке и обществе.

Все перечисленные особенности создают уникальную атмосферу Интернета и приводят к возникновению таких феноменов, как интернет-аддикция, смена виртуальной личности и многое другое, делая Интернет, по удачному выражению Е.И. Горошко [11], «виртуальной агорой» (виртуальным лингвофорумом) и экспериментальной коммуникационной площадкой XXI века, формирующей *modus vivendi* (способ существования), *modus operandi* (способ действий) и *modus loquendi* (способ выражать мысли) современного человека в глобальном обществе.

Рассматривая Интернет как виртуальную социальность, можно говорить о том, что этот феномен порождает информационно-коммуникационное лингвокультурное пространство, которое является одной из системообразующих характеристик общества XXI века.

Список литературы

1. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли. М., 2000. [Электронный ресурс] URL: http://www.enrus.ru/files/249/Bill_Gates_biznes_so_skorostju_misli.pdf.
2. Маклюэн Г.М. Галактика Гуттенберга: сотворение человека печатной культуры. К.: Нирка-Центр, 2003.

3. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания», Unesco's World Report "Towards Knowledge Societies". Париж: ЮНЕСКО, 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
4. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. Т. 18. Вып. 2.
5. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. 1988. № 2. С. 82.
6. Указ Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460>.
7. Соловьёв И.В. О происхождении и содержании понятия «инфосфера». Инфосфера как объект исследования наук об информации // Fundamental Research. № 6. 2013. Р. 66–71.
8. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство-СПб, 2000. С. 250–258.
9. Чудова Н.В. Интернет как среда формирования картины мира // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире: сборник материалов научно-практической конференции. Ч. I. М.: Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2005. С. 208–209.
10. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 6.
11. Горошко Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 17.

*Bogomolov A.
Dunaeva L.*

INTERNET AS A SPACE OF WEB CULTURE

The article is devoted to the consideration of the Internet phenomenon as a concept of the web-cultural space of modern society; the concept of the infosphere is revealed, which was formed under the influence of information and communication technologies and has its own semiotic space. The article describes the specific characteristics of the Internet as a semiosphere, and the main forms of the impact of information and communication technologies on modern person. Particular emphasis is placed on viewing Internet communication as a new cultural and linguistic phenomenon.

Keywords: information and communication technologies, web culture, infosphere, information and communication environment, information and cultural space, semiosphere, Internet communication.

*Молчановский Виктор Васильевич
profimvv@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО К УЧАСТИЮ В ДИАЛОГЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР

Профессиональная подготовка будущего преподавателя русского языка как иностранного должна предусмотреть его ориентацию на корректное и умелое участие в диалоге разных педагогических систем. С одной стороны, это система обучения и учебного взаимодействия, принятая в российской высшей школе, с другой стороны, — привычная для иностранного учащегося система образования на его родине, в рамках которой он обучался на довузовском этапе, традиционная для страны, из которой он прибыл в Россию. Личностная, профессионально-педагогическая, психоло-

гическая, эмоциональная готовность к возможным несовпадениям — одно из важнейших условий эффективного, рационально организованного учебного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: профессионализм преподавателя РКИ, особенности педагогических систем, потенциальные педагогические несовпадения, педагогический такт, реализация моделей обучения, гибкость преподавателя.

Характеризуя психолого-педагогическую сферу профессиональной готовности преподавателя РКИ к участию в диалоге культур, мы должны иметь в виду следующее. Общепедагогические знания и умения являются теоретической и общеметодологической основой деятельности преподавателя. Иерархическая взаимосвязанность знаний преподавателя, разворачивающаяся от общего к частному, специфическому по цепочке: «педагогика — дидактика — методика преподавания иностранных языков — методика преподавания русского языка как иностранного» — обеспечивает необходимый уровень фундаментальности, с одной стороны, и соответствующую специализацию (профессиональную ориентированность) общепедагогической и частнометодической подготовки — с другой.

О.А. Абдуллина, исследуя содержание общепедагогической подготовки учителя, называет в качестве наиболее существенных ее элементов 4 крупных блока общепедагогических знаний: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; 3) знания основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения [1].

Профессиональный смысл названные педагогические знания приобретают лишь в случае их соотнесенности с умениями. К числу основополагающих относятся умения применять (использовать) фундаментальные идеи, концепции, описания законов и закономерностей развития педагогических явлений в конкретных условиях педагогического взаимодействия с иностранными учащимися; умение применять ведущие педагогические теории для решения всего спектра профессиональных задач, умение анализировать факты собственного педагогического опыта (деятельности) во всей совокупности педагогических связей, а также педагогически целесообразно влиять на них. Более частные педагогические умения, даже носящие общедидактический характер, мы предпочитаем рассматривать в составе методической компетенции.

Специфика учебного предмета «Русский язык как иностранный», а точнее — состав учащихся и их инокультурный социальный опыт в сравнении с содержанием предмета, а часто и национальной принадлежностью самого преподавателя, с неизбежностью привносят особый оттенок в аранжировку педагогической компетенции преподавателя РКИ. Если мы говорим о преподавателе РКИ как представителе русского языка и русской культуры, то учащиеся принадлежат к другой культуре (а в условиях учебной группы, возможно, и к нескольким другим культурам).

Учащиеся (и это естественно) чаще всего уже имеют опыт участия в педагогическом процессе, сами по себе они являются носителями определенных педагогических традиций (семейная, школьная, социальная педагогика, профессионально детерминированные педагогические представления и пр.). Сознание любого человека, приступающего к изучению иностранного языка в более или менее зрелом возрасте, уже содержит некоторый набор педагогических стереотипов. Нередко этот опыт, эти традиции, эти стереотипы не совпадают с аналогичными факторами в российской культуре (в широком понимании этого термина).

Так, еще в XIX веке, говоря в основном о проблемах воспитания, К.Д. Ушинский с некоторой даже чрезмерной, с точки зрения сегодняшнего дня, абсолютизацией несходства педагогических систем писал: «Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспита-

ния не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. <...> Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [Ушинский, цит. по: 2: 122]. Его же слова: «Общей системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории <...>. У каждого народа своя собственная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [2]. Вряд ли сегодня можно, учитывая колоссальные изменения, произошедшие в мире, значительную интегрированность современного мирового сообщества, проявляющуюся и в образовательных стандартах, полностью положиться на оценки К.Д. Ушинского. Однако проблема, обозначенная столетие назад, знакома каждому преподавателю РКИ.

Педагогические несовпадения, проявляясь в конфликтных ситуациях, могут послужить причиной рассогласований в действиях партнеров педагогического взаимодействия. К числу таких несовпадений педагогического менталитета могут быть отнесены, к примеру, социальный статус учителя в разных культурах; привычный уровень притязаний учителя и ученика; понятие о характере дистанции и близости между учителем и учеником; господствующий педагогический стиль (авторитарность, демократизм, либерализм, социальное партнерство и т. д.); привычный стиль общения между учителем и учениками и круг проблем, допустимых для обсуждения между учителем и учеником; национальная предпочтительность способа ведения занятия (экстенсивный/интенсивный, игровой; степень индивидуализации и пр.); способы контроля и формы оценки учебной деятельности, отношение к санкциям и т. д. Перечень такого рода факторов вполне может быть продолжен и при этом вполне достоин стать предметом перспективного специального исследования (даже серии исследований) в области сопоставительной педагогики. И в таком случае перечень, очевидно, не просто увеличится, но, что более важно, окажется более упорядоченным и структурированным. Классификация педагогических трудностей, мотивированных обстоятельствами контакта разных национальных педагогических культур, может иметь вполне ясную структуру, используя некоторый набор широко известных системообразующих признаков. Однако принятый и обусловленный заявленной темой уровень анализа предполагает лишь указание на существование такого рода факторов в педагогической действительности. Воздействие обозначенных факторов профессиографически проявляется в требовании к преподавателю РКИ быть готовым к решению такого рода проблем (т. е. быть педагогически компетентным).

Сказанное означает особую актуальность для преподавателя РКИ следующих компонентов педагогической компетенции.

Знакомство с наиболее существенными особенностями педагогических систем тех стран, откуда прибыли учащиеся; с наиболее устойчивыми и лично значимыми педагогическими традициями. Базу такого рода знакомству необходимо закладывать на вузовской скамье. В содержании базовой теоретико-педагогической подготовки преподавателей РКИ невозможно предусмотреть изучение даже в общих чертах национальных педагогик всех стран мира. Но, думается, вполне реально посмотреть на российскую педагогическую систему с точки зрения других культур, т. е. обратить внимание на наиболее специфические, с точки зрения иностранцев, черты российской педагогической практики. Такой подход, продемонстрированный будущему специалисту, способен послужить хорошей основой для накопления в будущем знаний, самостоятельно приобретаемых при встрече с представителями других культур. Но еще важнее то, что уже на допрофессиональном уровне будет сформировано профессиональное отношение к фактам несовпадения педагогических традиций, норм и пр. При таком отношении эти несовпадения будут восприниматься и интерпретироваться не как хаотическое нагромождение неразрешимых проблем и досадных казусов, но как системное образование, которое доступно прогнозу.

В дополнение к некоторому набору знаний из области «универсальное/специфическое» в российской и других национальных педагогиках будущего специалиста следует вооружить приемами самостоятельного оперативного изучения проблем в практической деятельности (анкетирование, тестирование, контент-анализ и пр.).

Необходимым субъективным условием учета национально-педагогических особенностей учащихся является такое специфическое этико-педагогическое образование, как *педагогический такт*. И.И. Чернокозов определяет его следующим образом: «Педагогический такт — это нравственное поведение учителя, включающее предвидение всех объективных последствий поступка, предвидение его субъективного восприятия, выражение высокой гуманности, чуткости, заботы об ученике, наилучшее средство установления доброжелательных отношений с ним в любых ситуациях. Педагогический такт — это всегда творчество, всегда поиск и в чем-то неповторимый поступок» [3: 181].

Актуализация педагогического такта в условиях учебного предмета «Русский язык как иностранный» для преподавателя связана с умением профессионально точно и психологически адекватно выбирать из всего спектра приемов обучения именно те, которые в наибольшей степени соответствуют характеру учебной задачи, умело сочетать разнообразные факторы, определяющие способ решения задач обучения. Педагогический такт содействует повышению адаптационных возможностей всей педагогической системы в целом.

Сознавая всю относительную ограниченность, небольшой диапазон гибкости дидактических моделей (фиксированных в жанрах учебной программы, плана, учебника, конспекта урока), мы, вместе с тем, понимаем, что на этапе реализации моделей, исполнения проекта непосредственно в учебном процессе возникает насущная потребность их приспособления. Это закономерный алгоритм управленческого цикла. Заранее практически невозможно предусмотреть все возможные пути развития ситуации, спрогнозировать все трудности, возникающие на пути усвоения языкового материала, все вопросы, возникающие в ходе обсуждения избранной темы и т. д.

Можно назвать много субъективных и объективных причин, требующих адаптации программ. Среди таких причин мы имеем в виду *особенности учащихся*: их коммуникативные потребности, профессиональные и общекультурные интересы, динамику и изменение иерархии учебных и широких социальных мотивов; педагогические традиции, усвоенные иностранцами в результате обучения на родине, уровень обученности и качества обучаемости, индивидуальные особенности речемыслительной деятельности учащихся, их психическое и даже физическое состояние. Кроме того, варьирование заданного содержания и структуры обучения находится в зависимости от воздействия окружающей языковой, социальной, информационной среды. К такого рода факторам следует также отнести и творческие, индивидуальные особенности самого преподавателя. Соотнесение перечисленных факторов со спецификой названных выше дидактических моделей не может не привести нас к выводу о том, что негибкой система обучения языку быть не может. Но одновременно эти же факторы демонстрируют ограниченность возможностей оперативной реакции названных дидактических моделей на меняющиеся условия решения педагогических задач.

Сказанное позволяет прийти к заключению о том, что 1) имея в виду переход от стадии анализа и планирования к стадии исполнения плана, следует говорить не столько о гибких моделях, сколько о *гибкой реализации* составленных *проектов*; 2) основным (если не единственным) средством приспособления моделей обучения к меняющимся условиям обучения является преподаватель, который согласно своему статусу выполняет функции руководителя педагогического процесса. И в этом случае следует говорить не столько о гибких моделях, сколько о гибком преподавателе. Гибкость же преподавателя, в свою

очередь, зависит от уровня его профессиональной компетентности и в значительной степени от названной выше формы профессиональной морали — педагогического такта.

Педагогический такт приобретает особое значение в условиях контакта двух национальных культур, разных этических и педагогических систем. Соблюдение педагогического такта как условие создания благоприятного психологического климата на занятии делает привлекательным и естественным усвоение культурных ценностей, отраженных в языке и соотносимых с ним, а также и самого языка как нового языкового кода.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1996.
3. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Киев, 1988.

Molchanovsky V.

PROFESSIONAL READINESS OF THE TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO PARTICIPATE IN THE DIALOGUE OF PEDAGOGICAL CULTURES

Professional training of a future teacher of Russian as a foreign language should provide for his orientation on the correct and skillful participation in the dialogue of different pedagogical systems. On the one hand, this is the system of training and learning interaction adopted in the Russian higher school, on the other hand, the education system in his homeland, which is usual for a foreign student, during which he studied at the pre-university stage, traditional for the country from which he arrived in Russia. Personal, professional, pedagogical, psychological, emotional readiness for possible discrepancies is one of the most important conditions for effective, rationally organized educational interaction between a teacher and a student in the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: professionalism of a teacher of Russian as a foreign language, features of pedagogical systems, potential pedagogical discrepancies, pedagogical tact, implementation of learning models, flexibility of teachers.

Щукин Анатолий Николаевич

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
anshchukin@pushkin.institute*

СОДЕРЖАНИЕ ТЕРМИНА «МЕТОДИКА» С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье предлагается комплексная трактовка термина «методика», сформировавшаяся под воздействием новых образовательных условий, связанных с переходом российской средней и высшей школы на компетентностные стандарты обучения.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход к обучению, методика как учебная, научная и практическая дисциплина, технологии обучения, технологии в обучении, Болонское соглашение, иноязычное образование.

Переход российской средней и высшей школы на новые стандарты общего и высшего профессионального образования на основе *компетентностного подхода* заставляет

по-новому взглянуть на содержание ключевого для методики преподавания РКИ термина «методика».

Отличительная особенность компетентного подхода — его направленность на личность учащегося, формирование его способностей к саморазвитию средствами изучаемых дисциплин. В Стандартах 3-го поколения образовательные программы по всем дисциплинам представлены в виде набора компетенций, которыми учащиеся должны овладеть за время своего обучения. Такие компетенции подразделяются на общепрофессиональные и общекультурные.

Рассмотрим динамику содержания термина «методика» в современной педагогической литературе. Так, в преподавании РКИ термин «методика» употребляется в трех значениях: как обозначение **учебной, научной и практической дисциплины**.

Будучи **учебной дисциплиной**, методика обеспечивает теоретическую и практическую подготовку будущих преподавателей языка, реализующуюся в виде лекций, семинарских занятий, педагогической практики и завершающуюся сдачей государственных экзаменов и защитой курсовых и дипломных работ. В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина изучение методики как учебной дисциплины начинается на 1 курсе магистратуры и завершается на 2 курсе лекциями по технологиям обучения языку и педагогической практикой с последующей сдачей гос. экзаменов и защитой магистерской диссертации.

Второе значение термина «методика» связано с его толкованием как **научной дисциплины**, относящейся к педагогическим наукам и являющейся по отношению к педагогике ее частной дидактикой — обучением конкретному учебному предмету — русскому языку как иностранному.

В этой связи термин «методика» трактуется как общая теория обучения языку, для определения содержания которой в последние годы стало использоваться понятие *лингводидактика*. Этот термин, введенный в научный обиход академиком Н.М. Шанским для обозначения комплекса проблем, связанных с описанием языка в учебных целях, в наши дни используется также для обоснования методологических основ преподавания языка. В качестве же описания таких основ в курсе методики обычно рассматриваются следующие проблемы: статус методики как научной дисциплины, ее понятийный аппарат, объект и предмет, связь с базисными для методики дисциплинами, методы исследования, характеризуются система обучения языку, уровни владения языком и способы их измерения и контроля.

Наконец, *методика* трактуется как **практическая дисциплина**, знакомящая с приемами работы учителя, с помощью которых достигаются поставленные цели обучения. Такие приемы работы до середины XX столетия именовались термином *научной организации труда (НОТ)*, а в наши дни определяются с помощью термина *технологии обучения*. При этом проводится четкое разграничение двух понятий: *технологии обучения* (совокупность приемов работы учителя) и *технологии в обучении* (использование в учебном процессе технических средств). Некоторые технологии обучения в современной методике получили специальные наименования: проектные технологии, обучение в сотрудничестве, интерактивные технологии, языковой портфель и др.

Практическая составляющая курса методики предполагает знакомство будущих преподавателей языка с технологиями обучения, обеспечивающими овладение: а) средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими, социокультурными, этикетными, стилистическими), б) деятельностью общения (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод, а также в) с требованиями к профессии учителя и способами измерения коммуникативной и профессиональной компетенции преподавателя и учащихся.

Таким образом, курс методики как учебной, научной и практической дисциплины предполагает изучение: а) научных, лингводидактических основ обучения языку, образу-

ющих теоретическую составляющую обучения и б) практических основ такого обучения либо в конкретных условиях его преподавания (частная методика), либо характеризующих общие закономерности преподавания языка вне конкретных условий его изучения (общая методика), либо посвященных обучению какой-то стороне языка или виду деятельности (специальная методика).

Представим это утверждение в виде следующей таблицы.

Методика обучения языку (частная дидактика)	
Теоретическая составляющая методики (лингводидактика)	Практическая составляющая методики (технологии обучения)

В истории методики существует несколько подходов к определению структуры и содержания понятия «методика».

Согласно одному подходу, который можно охарактеризовать как *системный*, методика трактуется как системное образование, состоящее из ряда подсистем, тесно между собой связанных и образующих единство. В своей совокупности компоненты системы обеспечивают достижение учащимися определенного уровня владения языком, их образования, воспитания и развития средствами изучаемого языка.

В методике преподавания иностранных языков термин *методика* как системное образование определяется как «наука, исследующая цели, содержание, закономерности, средства, приемы, методы учения и воспитания на материале иностранного языка» [1]. В наши дни это определение в методике преподавания РКИ получило более развернутую характеристику, отражающую современные реалии обучения и овладения языком: «Методика — это наука, изучающая цели, подходы, средства, методы, организационные формы, процесс, стратегии и технологии обучения языку, а также способы ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка» [2]. Входящие в это определение компоненты являются системными образованиями, так как а) направлены на достижение единой цели — обучение языку и иноязычной культуре средствами изучаемого языка; б) тесно между собой связаны и проявляются в каждом акте учебной деятельности; в) формируются под влиянием среды, которая диктует требования, чему и как надо обучать в связи с потребностями общества, отраженными в «Законе об образовании» и госстандартах; г) объединяются друг с другом через посредство обучения как системообразующего компонента системы. При этом обучение, будучи частью иноязычного образования, определяет особенности процесса передачи и усвоения учебной информации и способы познавательной деятельности участников образования. Через посредство перечисленных компонентов система обучения реализуется в виде учебного процесса, организационно-структурной единицей которого является занятие по практике языка, а функциональной — система речевых действий и операций, объединяемых в циклы учебной деятельности.

Присоединение России к Болонскому соглашению (1999) и использование компетентностного подхода в качестве методологической основы при определении целей обучения языку послужило основанием к пересмотру содержания термина «методика» с иной позиции — *позиции целеполагания*. Согласно концепции целеполагания, осознание и выбор преподавателем и учащимися цели учебной деятельности и представление о конечном ожидаемом результате такой деятельности должно иметь место на каждом этапе обучения и является ведущей составляющей процесса обучения языку.

С позиции целеполагания термин «методика» может быть определен следующим образом:

Методика — это научная и практическая дисциплина, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования, обеспечивающие в своей совокупности достижение учащимися планируемого уровня коммуникативной и профессиональной

компетенции и компетентности в виде способности пользоваться сформированными компетенциями в различных сферах деятельности.

Новизна предлагаемого толкования термина «методика», отражающего содержание компетентностного подхода к обучению и овладению языком, заключается, во-первых, в стремлении рассматривать иноязычное образование в качестве содержания обучения языку и иноязычной культуре, во-вторых, в качестве конечной цели обучения считать приобретаемые в процессе обучения компетенции и формируемые компетентности; в-третьих, в качестве средств достижения иноязычного образования использовать педагогические технологии (приемы и способы обучения), базирующиеся на существующих в методике и базисных для нее дисциплинах теориях обучения.

Предложение в качестве содержания обучения языку рассматривать иноязычное образование соответствует той роли, которая в наши дни отводится образованию в документах, декларирующих направления модернизации среднего и высшего образования в XXI столетии, в том числе в проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном образовательном стандарте 3-го поколения (ФГОС-3), вступившем в силу в 2010 году. Согласно названным документам образование трактуется как процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, навыков, умений, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности.

В методике преподавания языков термин «образование» получил развернутую характеристику в публикациях Е.И. Пассова [3; 4] и коллективной работе, посвященной проблемам межкультурного образования [5]. Заметим, что межкультурное образование следует рассматривать в качестве составной части иноязычного образования. В то же время утверждение, что содержанием иноязычного образования является иноязычная культура, а преподавателя языка следует именовать преподавателем иноязычной культуры, следует считать дискуссионным. Целью обучения языку является сам язык, а культура — лишь средство овладения языком. Обучение при этом является составной частью образования, постигаемого с помощью изучаемого языка, что дает основание говорить об иноязычном образовании и входящем в его состав образовании межкультурном [6].

Из сказанного следуют два вывода.

Объектом методики является иноязычное образование, которым учащиеся овладевают в процессе обучения языку, изучения общеобразовательных и специальных дисциплин и знакомства с иноязычной культурой.

Предмет методики составляют теории и технологии иноязычного образования, с помощью которых приобретаются знания, формируются навыки, умения, компетенции (ключевые, общеобразовательные, специальные) и учащимися достигается определенный уровень компетентности — способности пользоваться компетенциями в различных сферах жизни и трудовой деятельности.

Под компетенцией понимается то содержание, которое должно быть усвоено учащимися в процессе обучения. Это объективная реальность, заранее отбираемая и дидактически организованная. Эта реальность фиксируется в образовательном стандарте и создаваемых на его основе программах и учебных планах. В образовательных документах компетенции подразделяются на общекультурные, общепредметные и специальные. Компетентность же есть лично мотивированное проявление компетенции субъектом образовательного процесса в деятельности и поведении. Предложенное толкование понятий *компетенция* и *компетентность* базируется на разграничении названных понятий основоположником термина «компетенция» Н. Хомским, который в книге «Аспекты теории синтаксиса» (рус. пер. 1972) писал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным

использованием языка в конкретной ситуации» [7]. Именно употребление (*performance*), по мнению ученого, то есть проявление компетенции в различных видах деятельности, в наши дни стали именовать компетентностью.

Из сказанного следует: а) компетенция и компетентность понятия близкие, но не равнозначные; б) у изучающих язык и владеющих языком они могут не совпадать; в) для их формирования могут потребоваться разные стратегии и приемы обучения.

Если методику как научную и учебную дисциплину рассматривать в виде совокупности теорий и технологий, обеспечивающих в своей совокупности достижение на занятиях по практике языка определенного уровня владения языком (коммуникативной компетенции) и с помощью изучаемого языка достижения профессиональной компетенции, то не следовало ли бы уточнить наименование нашей специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)», заменив слово *методика* в этом названии на слова *практика* или *технологии*, ибо эти понятия и составляют содержание термина методика.

В заключение следует согласиться с утверждением И.А. Зимней, что с позиции компетентностного подхода в качестве целостного интегрированного результата образовательного процесса в вузе следует считать «единую социально-профессиональную компетентность выпускника (ЕСПК)» [8].

Список литературы

1. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1978. № 6.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Изд. 2-е, испр. и дополн. М., 2010. С. 75–76.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
4. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.
5. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатулин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов // под ред. А.Л. Бердичевского. М., 2011.
6. Щукин А.Н. Образование и обучение РКИ: опыт системного подхода // *Русский язык за рубежом*. 2011. № 1.
7. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
8. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6.

Shchukin A.

“METHOD” TERM CONTENTS FROM THE POSITION OF COMPETENCE APPROACH

The article proposes a comprehensive interpretation of the term “methodology”, formed under the influence of new educational conditions related to the transition of the Russian secondary and higher education institutions to the competence standards of education.

Keywords: competence, competence-based approach to learning, methods as an educational, scientific and practical discipline, learning technologies, technologies in learning, Bologna agreement, foreign language education.

СОВРЕМЕННОЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Винокурова Елена Игоревна
МГУ имени М.В. Ломоносова
econom.cmo@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В настоящее время в условиях положительной динамики роста «образовательной миграции» в Россию особенно актуальным становится вопрос повышения эффективности образовательного процесса. В статье рассматриваются особенности формирования культурно-образовательной среды в процессе обучения китайских студентов.

Ключевые слова: образование, культурно-образовательное пространство, менталитет, этнос, язык.

В современном мире образование является ключевым фактором развития человеческого капитала. Благодаря процессам глобализации и общедоступности получения информации в связи с развитием глобальной компьютеризации получение образования в другой стране становится более доступным.

В условиях интернационализации мировой образовательной системы, растущей конкуренции на международном рынке образовательных услуг интеграция российской высшей школы в мировое образовательное пространство и создание благоприятных условий для привлечения контингента иностранных учащихся в отечественные вузы являются важными направлениями работы российской высшей школы.

Россия имеет мощную образовательную систему, унаследованную от Советского Союза и значительно укрепившуюся в период 2000–2017 годов [1], поэтому спрос у иностранных студентов на образовательные услуги в нашей стране достаточно высокий.

Согласно аналитическим данным Центра социологических исследований Министерства образования и науки Российской Федерации, общая численность иностранных студентов в России в 2016/2017 академическом году составила 229,32 тыс. иностранных граждан из 176 зарубежных стран (5% от общего числа студентов в Российской Федерации) [1: 8].

Общее число иностранных граждан, обучавшихся в вузах Российской Федерации в 2016/2017 учебном году, по сравнению с 2015/2016 годом увеличилось на 28,6 тыс. человек или на 14,2%: по программам бакалавриата (на 13,5 тыс. чел.) и специалитета (на 6,2 тыс. чел.).

Рост числа иностранных граждан в российских вузах произошел в основном за счёт стран Азии (прежде всего, Казахстана, Китая, Туркмении, Таджикистана, Узбекистана и Индии). Наиболее крупными контингентами иностранных учащихся в 2016/2017 году являлись представители Казахстана (39,7 тыс. чел.), на втором месте — КНР (26,8 тыс. чел.), на третьем — Туркмении (17,3 тыс. чел.). [1: 7].

На подготовительных факультетах наблюдается также рост количества иностранных студентов. В российских вузах на подготовительных факультетах в 2006–2007 годах прошли обучение 9588 иностранных слушателей, а в 2016–2017 годах — уже 25299 слушателей [1: 7].

В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова наблюдается позитивная динамика роста иностранных слушателей. В 2015–2016 гг. обучение прошли 364 иностранных студента, в 2016–2017 гг. — 486, в 2017–2018 гг. — 705 иностранных учащихся, большую часть которых составляли студенты из Китая [2].

В связи с успешным развитием российско-китайских отношений в различных сферах общественной деятельности, в том числе в сфере образования, число студентов из Китая будет увеличиваться [4]. Например, численность китайских студентов, обучающихся в российских вузах в 2006 году, к 2017 году увеличилась в несколько раз. Китай заинтересован в росте контингента своих студентов в России: к 2020 году планируется увеличить количество студентов из Поднебесной в ведущих российских университетах до 100 тысяч человек.

Иностранные студенты, приехавшие на учебу в другую страну, оказываются в сложной ситуации: им необходимо освоить новый вид деятельности — учебу в высшем учебном заведении, а также адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству.

Социокультурное пространство включает в себя единство понятий социум и культура. В толковом словаре русского языка *социум* определяется как совокупность людей, объединённых исторически обусловленными социальными формами совместной жизни и деятельности. В узком смысле *культура* определяется как сфера духовной жизни людей или в широком смысле — как совокупность достижений (материальных и духовных — *авт.*) человеческого общества и уровень достижений народа в определенную эпоху, просвещенность, образованность, воспитанность, наличие определенных навыков поведения в обществе [3: 196–197].

Процесс вхождения иностранного учащегося в социокультурную среду и привыкания к ней является началом его социально-культурной адаптации. Под социально-культурной адаптацией понимается процесс вхождения личности в иную для него культуру и коррекция взаимоотношений между этой личностью и обществом, т. е. по сути — это процесс соизмерения норм поведения, образа жизни в стране иностранного студента, имеющего специфические этнические и психологические особенности, и норм поведения, ценностей, образа жизни страны, в которую приехал иностранный учащийся.



От того, насколько быстро иностранные студенты смогут адаптироваться к иному социально-культурному пространству, будет зависеть их успешное вхождение в образовательный процесс.

Образование — это часть культуры общества, поэтому необходимо говорить о культурно-образовательном пространстве в процессе обучения. Формирование культурно-образовательного пространства зависит от социально-культурной среды на том или ином историческом отрезке развития общества и на определенном территориальном пространстве. Образование является, таким образом, неотъемлемой частью культуры социума. А любое изменение в социально-культурной среде приводит к изменениям в системе и в структуре образования.



Говоря о формировании культурно-образовательного пространства на уроках в иноязычной аудитории, необходимо учитывать *этнические особенности обучающегося*. Представления человека о мире разнообразны и зависят от того, в какой культуре он воспитывался, поэтому люди ведут себя в соответствии с культурой, конкретными нормами, нравами, традициями, обычаями среды, в которой они родились, воспитывались и с частью которой они себя ассоциируют. Оказываясь в иной среде, человек сохраняет этнокультурные свойства своего этноса. Практика обучения иностранных студентов в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова показывает, что процесс социокультурной адаптации проходит наиболее сложно у китайских студентов. В обучении китайские студенты испытывают также большие сложности. В первую очередь, это связано с несхожестью китайской и российской культур, разностью российской и китайской систем образования, особенностью китайского языка и китайского менталитета.

Культурный компонент необходимо включать (насколько это возможно) при изучении любых предметов: русского языка, истории, географии, экономики, обществознания, литературы, а также естественных наук. На семинарах по предметам можно достичь максимально возможного понимания основного предмета и его тесной временно-пространственной связи с другими науками. Кроме этого достигается проблема полноты знаний о стране, её культуре, достижениях. Комплексность (междисциплинарность) всей информации позволит определить место предмета в системе знаний, а сами знания превратятся в системное понимание.

Дело в том, что методика обучения и целевые установки в китайской и российской системах образования различаются. В Китае обучение проходит по программам, основанным «на знаниевой парадигме образования, то есть на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических правил» [4: 96]. Китайская образовательная система нацелена на *сдачу тестов* и подготовку к вступительному экзамену в вузы, а учебное учреждение воспринимается как место, где даются *готовые знания и схемы*. Обучающиеся *зазубривают знания* наизусть *без анализа*. Учитель (преподаватель) решает за ученика, что важно, а сама модель китайского образования не предполагает в обучении использования личной инициативы. Таким образом, китайская модель образования отдаёт предпочтение *пассивным методам* обучения перед активными, нацелена на копирование готовых решений по определенному алгоритму или шаблону.

Российская система образования разработана Министерством образования и науки РФ и реализуется на всех этапах и уровнях системы образования в России. В соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта РФ,

образовательные программы дисциплин должны быть ориентированы на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения студентами *компетенций*, необходимых в их будущей профессиональной деятельности. Обучающийся должен *научиться работать с информацией* и уметь не только воспроизводить её, но и *самостоятельно мыслить, формировать собственную позицию*, быть подготовленным к реальным жизненным ситуациям [5]. Таким образом, процесс обучения должен быть направлен на *результативность*, а не на заучивание количественных знаний.

Компетентность самого преподавателя, работающего в китайской аудитории, должна быть достаточно высокой. Обучение должно строиться с учетом китайской системы образования, к которой привыкли китайские студенты, но преподаватель должен постепенно корректировать метод обучения и готовить этих студентов к обучению в российских вузах по российским стандартам.

Особенность образовательного процесса в китайской аудитории связана также со спецификой китайского языка. По структуре языка китайский язык не имеет ничего общего ни с одним западноевропейским языком. Китайский язык — это система односложных слов-знаков, представленных определенными отдельными *иероглифами*. Китайский язык является языком изолирующего типа. Создавая языковую систему, Китай пытался отгородить свою страну, культуру от проникновения западной культуры. Долгое время китайцы понимали друг друга только с помощью письменного языка. Количество иероглифов постоянно росло на протяжении всей истории Китая. Письменные формы общения и овладения знаниями стали преобладающими в системе образования Китая. Письменная речь и чтение стали основой образовательной культуры китайской нации. Китайцам присуще целостное видение мира, его символическое восприятие посредством образа-иероглифа, благодаря которому происходит моментальная и единая картина образа, чувств, идей, переживаний, мыслей. На основе этого осуществляется дальнейшая классификация и систематизация внешнего мира и информации. Овладение русским алфавитом с буквенным и слоговым письмом, речью представляет серьезные трудности для китайцев как носителей *изолирующего языка* [6].

Учитывая особенность восприятия мира китайскими студентами через образность иероглифической системы письма, процесс образования необходимо выстраивать с максимально возможным иллюстративным материалом. Китайцы с трудом понимают объекты и явления, которые они не могут вообразить, поэтому тексты учебного пособия параллельно необходимо дополнять образно-визуальным материалом: рисунками, фото, таблицами, картами, схемами, ТСО (клипами, слайдами) и интенсивно использовать зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти с целью эффективности учебного процесса. Таким образом, необходимо говорить о формировании не просто «культурно-образовательного пространства», а «*этнокультурного образовательного пространства*» и формировании этноориентированных моделей обучения, учитывающих этническую специфику китайских обучающихся.

На начальном и среднем этапе обучения русскому языку межъязыковая интерференция особенно сильно проявляется у китайских студентов в области фонетики. По определению У. Вайнрайха, интерференция — это «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [7: 27]. Поскольку в китайском языке нет противопоставления звонких и глухих согласных звуков [б] — [п], [д] — [т], [г] — [к], то это представляет фонетическую сложность при изучении русского языка китайскими студентами. Отсутствие в китайском языке звука [р] заменяется китайскими студентами звуком [л]. Например, в написании студентов это выглядит как «лисулс» (ресурсы), «плаизводств» (производство). Н.С. Трубецкой писал, что «слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное для нас «фонологическое сито» своего родного языка. А поскольку наше «сито» оказывается не-

подходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную интерпретацию, так как они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка» [8: 59].

Опыт преподавания показывает, что студент, не освоивший фонетические особенности русского языка, плохо понимает звучащую речь, а следовательно, плохо выполняет письменные задания, часто не понимает слова в тексте, потому что он произносит их по-иному, чем преподаватель, говорящий на русском языке. Поэтому на первых этапах обучения необходимо уделять 5–10 минут на тематические диктанты.

Возможности преподавателя по активизации обучения китайских студентов, нахождению различных методов и приемов безграничны, учитывая современные технологии. Опираясь на личный опыт, кругозор, инициативу, преподаватель может заинтересовать китайских студентов и активизировать процесс обучения. Речь идет о проблеме коммуникации преподавателя с китайскими студентами. По природе своей китайские студенты закрыты. Даже изучая русский язык, на перемене, вне аудитории они общаются с китайскими студентами на китайском языке. На семинарском занятии они пассивны, часто закрыты для преподавателя.

Учет национально-психологических и национально-культурных особенностей учащихся является одним из действенных принципов, повышающих эффективность процесса обучения. В процессе формирования культурно-образовательного пространства в аудитории, где обучаются студенты, для которых русский язык является неродным, необходимо учитывать этнические особенности студентов. Таким образом, мы говорим о не просто формировании «культурно-образовательного пространства», а «этнокультурного образовательного пространства» и формировании этноориентированных моделей обучения, учитывающих этническую специфику китайских обучающихся.

Список литературы

1. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Статистический сборник. Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2018.
2. Учиться в МГУ из иностранцев предпочитают, в основном, китайцы и корейцы // [Электронный ресурс] URL: https://www.msu.ru/press/federalpress/uchitsya_v_mgu_iz_inostrantsev_predpochitayut_v_osnovnom_kitaytsy_i_koreytsy.html; Статистические данные ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова.
3. Толковый словарь русского языка [Текст]: В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1958. Т. 2.
4. Резников Е.Н. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 14–21.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>.
6. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся). Автореферат дисс. ... канд. педагог. наук [Электронный ресурс] URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003540021.pdf.
7. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
8. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Просвещение, 1961.

Vinokurova E.

FEATURES OF FORMING THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE CHINESE AUDIENCE

Nowadays the issue of finding new solutions for the training of foreign students in order to increase the effectiveness of the educational process is very relevant. Article deals with features of formation of the cultural-educational environment in the process of teaching Chinese students.

Keywords: education, cultural and educational space, mentality, ethnos, language.

*Вольская Наталья Павловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
panivolska@gmail.com*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

Статья посвящена проблемам иноязычных слов в языке в условиях глобализации. Рассматриваются тенденции развития языка в условиях открытого мира, а также рассматриваются не только англицизмы, но и заимствованные слова из других языков, которые воспринимаются как английские. Разбираются способы использования заимствованных иностранных слов в русском языке.

Ключевые слова: глобализация, лексика, заимствования, языковая культура, лжеанглицизмы, способы использования.

Мы живем в эпоху глобализации. Последствием эпохи глобализации является экспансия английского языка во все другие языки, в том числе в русский язык. Тем не менее, русский язык, в связи с вхождением России в мировое экономическое, политическое, культурное, образовательное пространство, по-прежнему лидирует на постсоветском пространстве и по-прежнему является языком межнационального общения.

В то же время есть огромное количество заимствованных слов, которые широко распространяются в таких сферах нашей жизни, как бизнес, СМИ, в компьютерной сфере и в молодежной субкультуре. Об этом много написано в научной литературе, но хотелось бы сказать и о том, что помимо подлинных английских слов, которые заимствуют другие языки, существуют и такие слова, которые встречаются во многих европейских языках, воспринимаются как заимствованные, английские, но таковыми не являются, то есть не имеют соответствия в английском языке. Например, в русском языке есть такие слова, как бизнес-леди, шоумен, лоукостер, руфер и др. Эти слова похожи на английские, но в действительности имеют совсем другое значение. Например, шоумен — это хозяин цирка, балагана, а руфер — просто кровельщик.

Не все новые слова, которые вошли в русский язык в последние годы, имеют прямую или косвенную связь с английским языком. Многие слова пришли в наш язык из других языков. Например, слово «барсетка» или «борсетка» — «мужская сумка на руку» — пришло к нам из итальянского языка, где “borsetta” обозначает женскую сумку. Слово «гастарбайтер» пришло из немецкого языка (“Gastarbeiter”), «люстрация» — из чешского (“lustrace”), «штрихкод» — из немецкого (“Strichkode”). Есть слова, которые встречаются во всех европейских языках, но сами не встречаются в английском языке. Например, «банкомат» по-английски будет “cash machine”.

Сегодня русский язык обогатился словами, которые пришли из восточных языков. Некоторые слова стали интернациональными, например, «ваххабит», «джихад», «фэншуй». За последнее десятилетие появилось немало калек с других языков. Русский язык

тоже участвует в процессе глобализации не только как язык, который воспринимает слова, но и как язык-донор. Например, слова «олигарх» или «силовик» сегодня используются другими языками. Многие слова заимствуются русским языком посредством калькирования. Это часто относится к сфере бизнеса, например, “*taxe à valeur ajoutée*” (франц.) — «налог на добавленную стоимость» или “*shock therapy*” (англ.) — «шоковая терапия», “*Berufsverbot*” (нем.) — «запрет на профессию». Иногда калькируют целые фразы “*stay with us*” — «оставайтесь с нами».

Безусловно, лексика чаще подвергается изменениям в периоды, связанные с глобализацией. Лексика, безусловно, — самая открытая часть языковой системы, но это не значит, что процессы, связанные с языковой глобализацией, не распространяются и на другие сферы языка. Иностранное влияние на грамматику языка — явление не новое: греческий язык сыграл значительную роль в становлении синтаксиса церковнославянского языка, французский оказал сильное влияние на грамматику русского языка во второй половине XVIII века.

Характерной чертой грамматической системы германских языков является возможность соединить два существительных без связывающего их грамматического элемента; в английском такие формы обычно пишутся отдельно или через дефис, например, *bacon sandwich*, *tea-break*, тогда как в немецком — чаще слитно, например, *Gastarbeiter*, *Hauptbahnhof*. Этот способ словообразования, по-видимому, обладает качеством гибкости и экономии, поэтому формы, построенные по этому образцу, стали появляться в ряде романских и славянских языков, в том числе и в русском.

Примеры из русского языка, которые почти всегда пишутся через дефис, можно разделить на три категории. Первая включает в себя прямые заимствования целых выражений, например, *веб-сайт* (ср. англ. *website*), *кофе-брейк* (ср. англ. *coffee break*), *флэш-драйв* (ср. англ. *flash drive*). Почти всегда источником таких форм является английский.

Вторая категория представлена формами, образованными в русском языке чаще всего (но не всегда) по иностранному образцу. К этой категории относятся преимущественно названия: «*Президент-отель*», «*Горбачёв-фонд*», «*Джентльмен-шоу*», но есть и другие примеры: *конференц-зал*, *поп-звезда*.

В примерах, характеризующих третью категорию, первый элемент конструкции имеет способность свободно сочетаться с неопределённым количеством существительных как русского, так и иностранного происхождения. В таких сочетаниях первый элемент фактически выполняет функцию прилагательного. В этой связи возникает вопрос: не появилась ли в постсоветском русском языке новая грамматическая форма, а именно бессуффиксное несклоняемое прилагательное, ставящееся перед определяемым существительным. К этой новой категории относим слова:

бизнес: *бизнес-идея*, *бизнес-образование*; *веб*: *веб-дизайнер*, *веб-уязвимость*; *гей*: *гей-движение*, *гей-журнал*; *интернет*: *интернет-библиотека*, *интернет-невеста*; *медиа*: *медиагруппа*, *МедиаСоюз*; *онлайн*: *онлайн-дневник*, *онлайн-опрос*; *пиар*: *пиар-агентство*, *пиар-проект*; *секс*: *секс-меньшинство*, *секс-товары*; *шоу*: *шоу-бизнес*, *шоу-программа*.

В трех случаях первый элемент представлен английским сокращением, которое может быть написано латинскими буквами:

SMS: *SMS-жаргон*, *SMS-сообщение*; *VIP*: *VIP-зал*, *VIP-рыбалка*; *ЛГБТ*: *ЛГБТ-активисты*, *ЛГБТ-сообщество*.

В некоторых случаях рядом с вышеуказанной формой существует «нормальное» склоняемое прилагательное: *онлайн* ~ *онлайновый*, *секс* ~ *сексуальный*, *веб* ~ *сетевой*.

Произошли некоторые изменения в традиционной русско-советской системе обращения к человеку и номинации людей, хотя здесь не всегда понятно, какую роль играют глобализирующие тенденции. Во всяком случае, вероятно, формулировка «Ваша

честь» — обращение к судье в российском суде — является переводом американского “Your Honor”. Но случай с «исчезающим» отчеством в отношении крупных политических и общественных деятелей («Прямая линия с Владимиром Путиным») менее однозначен. С одной стороны, формулировка «имя + фамилия» является нормой почти во всех других европейских языках, так что присутствие иностранного влияния на современный русский узус вполне закономерно. С другой стороны, в советское время не было принято употреблять отчество, когда говорили о людях публичных профессий, например, об артистах, спортсменах, журналистах, поэтому не исключено, что постсоветское смешение культурных и социальных категорий привело к тому, что эта практика стала распространяться и на политических деятелей.

Несомненным следствием процессов, связанных с языковой глобализацией, является расширенное употребление латинского алфавита в русских текстах. Распространению этого явления способствуют высокие технологии, а именно то, что на современных компьютерах очень просто переключиться с одного алфавита на другой. Но как раз из-за этого обстоятельства трудно определить правила употребления латинского алфавита, так как выбор часто зависит от предпочтений пишущего. Некоторые слова и сокращения имеют двойные формы, например, *прайваси/privacy*, *ресепшин/reception*, *фейсконтроль / face control*, *ВИП/VIP*, но латинский алфавит чаще используется для иностранных товарных знаков и малознакомых названий, которые могут оказаться более понятными в оригинале, чем в транслитерации.

В разных европейских языках наблюдаются схожие явления, которые возникают независимо друг от друга, без какого-либо ощутимого влияния одного языка на другой. Они отражают не столько языковую конвергенцию, сколько некую конвергенцию в человеческом мышлении. Например, как в русском, так и во французском языках есть сокращение, обозначающее бездомного человека, — *бомж* (*без определенного места жительства*) и *SDF* (*sans domicile fixe*). Эти выражения, по всей видимости, появились в каждом языке независимо друг от друга.

В более общем плане интересно заметить распространение в европейских языках сокращений, состоящих частично или полностью из начальных частей слов. Такие сокращения были характерны для русского языка советского периода: *Госплан*, *Ростсельмаш*, *Минвуз*. Они продолжают образовываться и в постсоветский период: *Газпром* и *Левбердон*, но сейчас они скорее являются исключением, чем правилом.

В итальянском языке сокращения этого типа встречаются довольно часто, главным образом в названиях разных организаций и структур: например, *Polfer* (*Polizia ferroviaria*, т. е. железнодорожная полиция), *Carisbo* (*Cassa di Risparmio di Bologna* — банк), *Unipol* (*Unica polizza* — страховой холдинг). В английском — намного реже; они имеют случайный и в некоторых случаях юмористический характер: например, *sitcom* (*situation comedy*), *Britpop* (*British pop music*), *Oxfam* (*Oxford Committee for Famine Relief*). Хотя некоторое косвенное влияние «советского» языка на образование этих сокращений исключено, непосредственная связь кажется маловероятной; скорее, они появляются во всех трех (и еще в других) языках независимо друг от друга и отражают общее желание избегать в письменной и устной речи длинных и сложных сочетаний слов.

Можно было бы ожидать, что одним из последствий языковой глобализации станет некоторое сближение языков. Но это не совсем так: во многих отношениях русский язык постсоветского периода иностранцам понять труднее, чем язык советской эпохи.

Другой фактор связан с тем, что языковые контакты способствуют не только сближению, но и дифференциации. Заимствованные слова, ставшие полноценными элементами русского языка, подвергаются тем же процессам, что и исконная лексика. Например, значение новых слов более не зависит от значения соответствующих слов в языке-доноре:

значение слов *коттедж* и *бистро* значительно отличается от значений английского *cottage* и французского *bistro*. Более того, заимствованная лексика входит в русскую систему словообразования: от слова *пиар* образуются слова *пиарщик*, *отпиарить* и другие; от слова *френд* образуется *отфрендить*; от слова *керлинг* (вид спорта) образуется *керлингистка* (ср. англ. *woman curler*). Данное явление можно назвать языковым креативом, отражающимся в вышеописанных лже-англицизмах, а также в разных формах языковой игры.

Под влиянием описанных здесь процессов глобализации русский язык, безусловно, изменяется, обогащается, может быть, усложняется, но при всех этих изменениях он останется тем же русским языком, что и прежде.

Список литературы

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социальнолингвистические исследования / Под ред. Л.П. Крысина и Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1976.
3. Агрессия в языке и речи. Сб. науч. статей / Отв. ред. И.А. Шаронов. М.: РГГУ, 2004.
4. Глобалистика. Энциклопедия / Гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков; центр научных и прикладных программ «Диалог». М.: ОАО Издательство «Радуга», 2003.

Volskaya N.

TENDENCY OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE IN A GLOBAL WORLD

The paper issues problems of neologisms in global world. The article examines trends in the development of language in global world and ways to use borrowings in Russian language.

Keywords: loanwords, language culture, slang, neologisms, sociolect, ways to use borrowings.

Домбровский Тадеуш Станиславович
Лодзинский университет
tadeushd@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Статья посвящена проблеме перевода на занятиях в польской филологической аудитории по практике русской устной и письменной речи, на авторских занятиях по предметам, входящим в бизнес-блок, а также специализированных текстов на занятиях «Перевод юридических текстов» со студентами русской филологии Лодзинского университета.

Несмотря на близость языков, в большинстве случаев возникают трудности при переводе даже знакомых слов, которые в другом значении или стиле очень часто встречаются в речи.

Ключевые слова: изучение близкородственного языка, иноязычная культура, реалии, экзотизмы, лексические эквиваленты.

Перевод — это неотъемлемый элемент процесса обучения иностранному языку. Чтобы передать содержание, выраженное на одном языке, речевыми средствами другого языка, для подбора наиболее подходящей — эквивалентной лексемы задействованы все мыслительные процессы [5].

На наш взгляд, элементы устного или письменного перевода с иностранного языка на родной и наоборот должны присутствовать на занятиях по РКИ независимо от уровня владения языком.

Именно благодаря переводу учащиеся могут достичь полноты понимания как устной и письменной речи, так и культурного наследия народа. Кроме того, на наш взгляд, ценно то, что студенты могут сопоставлять речевые пласты иностранного языка с родным и расширять свои горизонты, находя общее и различное в традициях, верованиях, обычаях обоих народов.

Основная цель занятий по РКИ наряду с формированием и развитием речевых компетенций — это привлечение внимания учащихся к национально-маркированной лексике, пробуждение ассоциативного мышления.

Проблема перевода с русского языка на польский и наоборот главным образом присутствует на занятиях по страноведению со студентами 1 курса бакалавриата, по практике русской устной и письменной речи со студентами 5 курса (2 курса) магистратуры, на авторских занятиях со студентами 2–4 курсов по предметам, входящим в бизнес-блок (русский язык в бизнесе; организация и условия функционирования предприятий; маркетинговые стратегии экономических субъектов; бизнес-общение; коммерческая документация и переписка; переговоры на международных рынках, международный маркетинг), а также при работе со специализированными текстами (юридическими документами) на занятиях «Перевод юридических текстов» со студентами 5 курса русской филологии Лодзинского университета.

Общеизвестно, что в любом языке есть слова и словосочетания, описывающие предметы и явления, которые присущи лишь данной культуре, данному народу.

В своей статье «Экзотическая лексика» А.Е. Супрун такие лексемы называет экзотизмами и характеризует их особенности [10: 51–54].

В свою очередь, А.А. Реформатский во «Введении в языковедение» называет их варваризмами и определяет как «иностранноязычные слова, пригодные для колористического использования при описании чуждых реалий и обычаев» [8: 75].

Исследуя научные труды по переводу многих русских и зарубежных ученых, например, Л.С. Бархударова, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В. Хлебды и др., для реализации учебных целей мы представляем учащимся классификацию реалий, предложенную болгарскими лингвистами С. Влаховым и С. Флориным [6: 50].

Наиболее отчетливо это видно в ходе занятий по русскому народному творчеству, традициям и обычаям в рамках занятий по страноведению со студентами 1 курса.

Данные занятия требуют от нас очень больших усилий по подготовке. Дело в том, что это группа студентов, начинающих изучение русского языка «с нуля», поэтому на сегодняшний день учащиеся знают лишь алфавит и владеют русским языком на элементарном уровне.

По программе в течение 14 часов нужно с ними пройти такие тематические блоки, как *Русские праздники; Русское гостеприимство. Чаепитие; Русские сувениры; Москва, Санкт-Петербург — важнейшие события и архитектурные памятники.*

Подготавливаемые нами мультимедийные презентации снабжаются не только тематической лексикой, но также содержат комментарий и ряд упражнений на закрепление пройденного, в том числе с элементами перевода на оба языка. Мы отдаем себе отчет в том, что такое поверхностное изучение вопросов не может выявить все заслуживающие внимания аспекты, однако лишь таким образом можно было, например, в рамках темы *Светлое Воскресение Христово* рассказать и о причастии в двух видах в православной церкви в отличие от католической и о *схождении благодатного огня* и пасхальных традициях русского народа (*христосование; красная горка; Радоница* и т. п.).

Несмотря на близость языков, в большинстве случаев возникают трудности при переводе даже знакомых слов, которые в другом значении или стиле очень часто встречаются в публицистической речи (*медвежатник; подснежники; экватор и пр.*).

Примером здесь может послужить многозначное слово *медвежатник*.

Читая словарную статью в Словаре русского языка С.И. Ожегова, мы находим одно лишь объяснение слова: это охотник на медведей [7]. С.А. Кузнецов в своём «Большом толковом словаре русского языка» представляет 2 значения. Это охотник на медведей и помещение для медведей в зоопарке, цирке и т. п. [3].

Вовсе не указываются значения, связанные с фольклорными традициями русского народа XVI–XIX вв., когда «медвежатником» называли крестьянина, который водил по деревням ряженого или настоящего живого «учёного медведя». Согласно бытовавшим суевериям, встреча с медведем приносила удачу.

В словарях отсутствует также значение, встречаемое в криминальных хрониках СМИ, взятое из жаргона уголовников, в котором слово *медвежатник* означает вора, который взламывает сейфы (по-польски *kasiarz*).

Жуткое впечатление производит второе значение слова *подснежник*. Это слово имеет, кроме первичного (обозначение первого весеннего цветка), ещё значение, взятое из жаргона патологоанатомов и сотрудников полиции, занимающихся оперативно-розыскной деятельностью, которые таким образом называют труп, который находят по весне с таянием снега.

Проблема заключается в том, что многие толковые двуязычные словари отстают от языковой действительности и не отражают все контексты и значения указываемых слов.

Словарные статьи содержат в основном лексику конца XX — начала XXI века, не успевая фиксировать изменения в сфере употребления и расширение семантики лексем.

Даже название популярного студенческого праздника *экватор* (иначе *медиум*) не учитывается словарями, несмотря на то, что авторы сами были когда-то студентами. Данный праздник отмечают студенты в середине своей учёбы.

На наш взгляд, следует включать в словари слово *горка* из армейского жаргона, которое означает середину срока службы. В польском военном жаргоне в отличие от русского употребляемые слова называют конкретное число дней, остающихся до демобилизации. Итак, слово *mało* (мало) произносят солдаты, которым «до дембеля» осталось ровно 120 дней; словосочетание *święto lasu* (праздник леса) означает 111 дней до конца службы, а *cywil* (гражданский) — это человек, которому осталось дослужить в армии менее 30 дней.

Для правильного перевода, подбора наиболее адекватного слова / словосочетания / фраземы необходимы фоновые знания, доскональное знание реалий, причём в обеих культурах (иностранной и родной).

Зачастую в устных и письменных текстах встречаются локализмы, диалектизмы и этнографизмы, которые в силу своей неординарности нельзя перевести точно на другой язык, а при использовании для передачи содержания описательной формы в большей или меньшей степени теряется их образность и оригинальность.

Рассматривая различные вопросы, связанные с культурой и бытом русского народа, студенты знакомятся с такими понятиями, как *братина; снежный городок; бирюльки* и пр.

Внимание студентов привлекло слово *братина*, а также сам предмет, который получил такое название. Очень интересна, на наш взгляд, и сама история сосуда. Он был распространён на Руси ещё в допетровские времена. Сам сосуд приобретал различные формы и изготовлялся из разных материалов. Однако функция была всегда одна — дружеское, по кругу, «от брата к брату» питье сбитня или мёда. В польской культуре такой сосуд не встречается.

С игрой «Взятие снежного городка» и также произведением искусства — картиной Василия Ивановича Сурикова под таким же названием («Взятие снежного городка», 1891) мы знакомим студентов в период Масленицы, поскольку это один из элементов масленичных празднеств. Сама игра не имеет аналога в польской культуре, и поэтому при переводе на польский язык необходимо использовать принцип описания (например, комментария в ссылке).

Очень интересно как для учащихся, так для преподавателей слово *бирюльки*. Студенты перевели его польским словом *bierki*, которое оказалось неполным эквивалентом. Это стало стимулом к более глубокому анализу понятия.

У обеих игр совпадает только функция — это настольная игра, требующая абсолютной концентрации, развивающая ловкость рук и тренирующая силу воли, поскольку, согласно правилам, нужно из кучки предметов вытащить один элемент за другим, не затронув и не рассыпав остальные.

При этом русские бирюльки вытаскиваются с помощью крючков, а польские — пальцами или с помощью уже ранее вытасченных инструментов.

Однако польская игра “*bierki*” (берки) включает фигуры совершенно другой формы. В отличие от русских фигурок — игрушечной посуды (например, чайничков, чашек, кувшинчиков, ложечек, тарелочек, мисочек, кружек и пр.), миниатюрной обуви, оружия, музыкальных инструментов и т. д., польские “*bierki*” стандартно содержат определенное количество пластиковых палочек в форме рыбацких инструментов (36 штук), таких как трезубец (3 штуки), гарпун (3 штуки), весло (3 штуки), багор (3 штуки) и копьё (24 штуки).

Второе отличие — то, что за вынимание определённой палочки игроку присваивается определённое количество баллов. Итак, за трезубец игрок получает 25 баллов, за гарпун — 15 баллов, за весло — 10 баллов, за каждый багор по 5 баллов и за копьё — по 1 баллу. Выигрывает тот, кто собрал больше всех инструментов и получил больше всех баллов.

Это вступление необходимо для того, чтобы объяснить студентам значение русского фразеологизма *играть в бирюльки*, что означает заниматься пустяками, попусту тратить время (теряя из виду что-то значащее, важное), а также выражения *накупить бирюлек*, т. е. приобрести много ненужных, дешёвых предметов, безделушек.

В польском языке отсутствует фразеологизм со словом *bierki*, встречается лишь в молодёжном сленге не очень вежливое выражение *pograj sobie w bierki przez telefon* (поиграй в бирюльки по телефону), т. е. «отстань, отвяжись, проваливай».

На занятиях по русскому языку в сфере бизнеса мы обращаем внимание учащихся, в частности, на отличия в организационно-правовых формах предприятий между Россией и Польшей, а также видами и формами торговли (например, унитарное предприятие; ОДО; выставка-продажа и пр.).

Дело в том, что в польских реалиях отсутствуют некоторые явления, которые встречаются в российской действительности. Некоторые слова/словосочетания при переводе на польский язык теряют свой первичный смысл и являются лишь набором отдельных слов. Итак, например, русская организационно-правовая форма *унитарное предприятие* совсем не поддаётся переводу, поскольку вызывает ассоциации или с формой государственного устройства, или с монетарными единицами, или же с польским словом, пришедшим из армейского сленга, где *unitarka* — это курс молодого бойца.

Общество с дополнительной ответственностью (ОДО) также вызывает определённый интерес, поскольку не имеет эквивалента в польских организационно-правовых формах, а, изучая суть данной формы, можно прийти к выводу, что она была неэффективна и поэтому просуществовала в России только до 2014 года. Само название или аббревиатура встречаются лишь в документах и прессе.

Поскольку термин *выставка-продажа* чаще ассоциируется у польского студента с сезонными или предпраздничными промоакциями или продажей товаров прямо от производителей с лотков, ему трудно себе представить вид такого магазина.

Занятия по переводу требуют от преподавателя особой организации работы [9: 186–188]. В ходе занятий учащиеся должны получить не только наиболее адекватный и правильный вариант перевода, но также ясное, уверенное и убедительное объяснение выбора одного варианта из нескольких возможных.

Авторский учебный курс «Перевод юридических текстов», читаемый нами на 5 курсе, ставит перед собой две важных цели.

Первая реализуемая нами цель — познавательная. Она предполагает ознакомление учащихся с разными формами и видами русских юридических текстов в сопоставлении с польскими. Это, в частности, свидетельства загс, административные решения, постановления судов и пр.

Вторая (двухаспектная) цель — практическая. На занятиях, рассматривая все малейшие детали документов, студенты знакомятся со сходствами и отличиями по графическому и языковому оформлению писем, а также формируют предметную и коммуникативную компетенцию и вырабатывают навыки и умения по эквивалентной передаче содержания как основных, так и вспомогательных элементов проблемного текста (*гриф, печати, резолюции, визы* и пр.).

Поскольку на занятиях по переводу юридических текстов мы занимаемся лишь с аутентичными материалами, в том числе с русскими рукописями конца XIX — начала XX века, постольку зачастую приходится объяснять незнакомые слова, архаизмы, а также лексику, обозначающую явления, элементы быта, истории и культуры.

Так, при переводе актов гражданского состояния и юридических документов (например, в польском свидетельстве о рождении (*akt urodzenia*)), мы читаем, что “*opłatę skarbową pobrano i skasowano...*”. В двуязычном словаре [12], в статье “*skasować*” среди других значений слова мы находим «погасить (сделать недействительным: *skasować znaczek pocztowy* — «погасить почтовую марку»). Большой толковый словарь русского языка в статье «погасить» на третьем месте приводит значение: прекратить действие чего-либо, сделать недействительным, иллюстрируя объяснение примерами: *погасить облигацию, вексель, марку*.

Словарь польского языка [13] дает шесть более узких значений слова: “**skasować/kasować**” 1) *sprawiać, że coś przestaje istnieć lub działać* (уничтожить что-л.; выводить что-л. из строя); 2) *przedziurkować lub ostemplować bilet na znak jego wykorzystania* (пробить, просечь компостером, прокомпостировать билет, отмечая его использование); 3) *usunąć z taśmy, dyskietki itp. zapisany na nich dźwięk, obraz lub dane* (стереть с пленки, дискеты и других носителей, записанный на них звук, образ, данные); 4) *rozbić całkowicie samochód, motor itp.* (разбить полностью машину, мотоцикл и т.п.) 5) *pot. zarobić lub otrzymać pieniądze* (разг. заработать или получить деньги); 6) *uchylić wyrok sądu niższej instancji* (отменить приговор суда нижней инстанции).

Ссылаясь на эти толкования, студент никак не может найти то значение, которое способствует пониманию изначальной фразы, поэтому выбирает наиболее нейтральный глагол, содержащий все указанные выше значения, т. е. *уничтожить/убрать*. Таким образом, получается, что оплата госпошлины вовсе не была внесена, а наоборот — «уничтожена», т. е. отменена.

Очень трудно вывести учащихся на значение слова *погасить* — спец. *сделать что-либо недействительным для дальнейшего использования, прекратить действие чего-либо, лишить что-либо значения, силы*.

После этого было уже понятно, что *госпошлина была оплачена и погашена*, т. е. оплата госпошлины была выражена марками, которые впоследствии были погашены.

На последних занятиях по переводу юридических документов мы обратили внимание студентов на выражение «(основа для) *возбуждения ходатайства о пенсии*» (*podstawa do złożenia wniosku o przyznanie renty / rozpoczęcia procedury ubiegania się o rentę*). Чтобы выяснить этимологию слова *ходатайство*, нам необходимо было привлечь такие слова, как, например, *ходок, ходатай, ходатайствовать*.

Мы решили обратить внимание студентов на известную картину В.А. Серова «Ходоки у В.И. Ленина» (1950 г.), знакомство с которой дополнило, проиллюстрировало и завершило обсуждение данной лексемы.

Для того чтобы учащиеся справились с переводом, нам каждый раз приходится углубляться в вопросы русской истории, экономики, культуры и искусства.

Кроме того, на наш взгляд, необходимо также обратить внимание студентов на порядок оформления различных выдаваемых соответствующими органами документов и на выполняемые ими функции.

Как показывает наш многолетний преподавательский опыт, даже успевающие студенты часто не могут справиться с переводом материала в силу своей неопытности и незнания реалий, аббревиатур, административных процедур и т. п.

Для обеспечения межъязыковой и межкультурной коммуникации в будущей профессиональной деятельности иностранный филолог-русист, кроме родного языка — польского, должен владеть русским языком, т. е. «быть не только билингом, но и «бикультурным»» [1: 9].

Список литературы

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 9.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода) М.: Международные отношения, 1975.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983.
5. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
6. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. С. 50.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. 27-е изд., испр. М.: Оникс: Мир и образование, 2011.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 75.
9. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы переводоведения: лингвистический аспект: учеб. пособие / Н.К. Рябцева. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 186–188.
10. Супрун А.Е. Экзотическая лексика // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. М., 1958. № 2. С. 51–54.
11. Россия. Большой лингвострановедческий словарь: 2000 реалий истории, культуры, природы, быта и др. / Программа «Словари XXI века»; ред. Ю.Е. Прохоров. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.

12. Hessen D., Stypuła R. Wielki słownik polsko-rosyjski A-Ó; P-Ż. Moskwa; Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna; Wydawnictwo Russkij jazyk, 1988.
13. Mały słownik języka polskiego / Red. E. Sobol. Warszawa: PWN, 1999.
14. Mirowicz A., Dulewicz I., Grek-Pabis I., Maryniak I. Wielki słownik rosyjsko-polski A-O, П-Я. Warszawa; Moskwa: Państwowe Wydawnictwo "Wiedza Powszechna"; Wydawnictwo "Sowietskaja Encykłopedija", 1970.
15. Podręczny idiomatikon polsko-rosyjski pod redakcją Wojciecha Chlebdy / Zeszyty 1–4. Opole: Uniwersytet Opolski, 2006–2009.

Dombrowsky T.

ON THE ISSUE OF TRANSLATION IN THE COURSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL) WITH FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article is devoted to the problem of translation in the classes in the Polish philological audience in the practice of Russian oral and written speech, in the author's classes in the business subjects, as well as specialized texts in the classes of "Translation of legal texts" with students of Russian philology of the University of Lodz. Despite the proximity of languages, in most cases there are difficulties in translating even familiar words that in a different meaning or style are very often encountered in speech.

Keywords: the study of a closely related language, foreign culture, realities, exotism, lexical equivalents.

Дун Сяоцин

*Московский государственный областной университет
1367564196@qq.com*

РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Являясь отражением национального мышления, язык фиксирует в словарном составе то, как представители данной культуры смотрят на мир и видят этот мир. Так как мир един, а его освоение представителями различных носителей языков уникально, в языковой картине мира можно обнаружить как общие черты, присущие носителям различных языков, так и свойства, присущие только данной национальности. Эту идею мы проиллюстрируем сопоставительным анализом пословиц о роли жены в русской и китайской культурах. Таких пословиц в русском и китайском языках очень много. Все они отражают народную мудрость, моральные ценности, обобщают жизненные явления, отражают опыт и мнение большинства людей, учат жить.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, жена, семья, национальная культура, языковая картина мира, культурная картина мира, сопоставительный анализ, межкультурная коммуникация.

Пословицы и поговорки являются кристаллизацией народной мудрости и опыта, восходят к устному народному творчеству и играют важную роль в человеческой коммуникации. Являясь отражением национального мышления, язык фиксирует в своем словарном составе то, как представители данной культуры смотрят на мир и видят этот мир. Так как мир один, а его освоение представителями различных носителей языков уникально, в языковой картине мира можно обнаружить как общие черты, присущие носителям различных языков, так и черты, присущие только данной национальности. Эту идею мы проиллюстрируем сопоставительным анализом пословиц о роли жены в русской и китайской культурах. Таких пословиц в русском и китайском языках очень много. Все они отражают

народную мудрость, моральные ценности, обобщают жизненные явления, отражают опыт и мнение большинства людей, учат жить.

Сопоставительный анализ межличностных характеристик женщин в русском и китайском языках и культурах важен для понимания национальных особенностей и традиций русского и китайского народов, для реализации идей межкультурной коммуникации, потому что современный человек живет в открытом мировом пространстве, и проблемы общения между представителями различных языков и культур выходят в настоящее время на первый план. Знать традиции того или иного народа необходимо, чтобы не попадать в ситуации коммуникативных неудач, а так как в пословицах и поговорках отражена мудрость народа, его мышление, нормы его жизни и поведения, знание и анализ пословиц и поговорок будет способствовать пониманию людей, включающихся в межкультурную коммуникацию.

В семье роль женщины многогранна и непроста. Женщине к моменту, когда она выходит замуж, надо многое знать и уметь, чтобы прожить с мужем вместе много лет. У каждого народа своя точка зрения о том, как жена в семейной жизни взаимодействует с мужем и детьми. Разумеется, есть русские пословицы, которые почти полностью совпадают с китайскими, есть частично совпадающие и, конечно же, есть совсем не совпадающие.

В пословицах русского и китайского народов отражаются идеи единства и сплочённости мужа и жены в семейной жизни, утверждается, что жена должна жить в гармонии с мужем, что муж является главой семьи, а роль женщины в семье — помогать мужу, растить и воспитывать детей и т. п. Пословицы часто обладают общей семантикой, однако все они различаются образными характеристиками. Русская пословица гласит: *«Муж и жена — два сапога пара»*. Пословица *«Два сапога — пара»* появилась очень давно, тогда, когда обувь шилась одинаковой на обе ноги, и правый сапог не отличался от левого. Всем известно, что люди не могут носить только один сапог. Климат в России суровый, тепла в природе мало, поэтому сапоги важны для каждого человека, и именно пара. Отсюда произошло расширение значения пословицы и перенос ее семантики на семейные отношения. Долгая совместная жизнь, общие заботы о доме, хозяйстве, о воспитании детей делают супругов похожими не только по характеру, но иногда и по внешнему виду¹. А китайская гласит: *«Муж и жена — пара палочек для еды»* (“丈夫和妻子像一双筷子”). Палочки для китайцев — самый важный инструмент, который каждый день используется во время еды. Одна палочка ничем не отличается от другой палочки, они похожи. Эта пословица позволяет утверждать, что, когда супруги долго живут вместе, они становятся все больше и больше похожими друг на друга. Таким образом, пословица отражает идею единства мужа и жены в семейной жизни китайского общества.

В русских и китайских пословицах и поговорках отражено представление о том, что жена всегда следует за мужем. Иранская пословица гласит: *«Вода — за течением, жена — за мужем»*. С древности в России муж являлся главой семьи, в семье жена находилась в зависимости от своего мужа. В пословицах отражается тот смысл, что женщина поступает согласно воле мужа и повышает свой социальный статус с помощью мужа. Китайская пословица гласит: *«Курица всегда следует за петухом, собака всегда следует за кобелём, жена всегда следует за мужем»* (“嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗”) [1]. Слово «курица» в китайской пословице может выражать значение хорошей, заботливой, доброй жены. В китайских пословицах слово «курица» встречается часто, в русском языке это слово тоже

¹ Отмечаем, что в некоторых источниках и иногда в речевой деятельности носителей русского языка пословица воспринимается и употребляется с негативной коннотацией, с некоторой долей иронии. Однако этот перенос, на наш взгляд, обусловлен влиянием другой пословицы: «Муж и жена — одна сатана». Семантически пословица трактуется по-разному, однако общий смысл и одинаковое понимание жизни в анализируемой пословице есть.

существует, но в русских пословицах оно употребляется реже, чем в китайских, употребляется оно также с иной семантикой.

В русских пословицах и поговорках хорошая жена помогает мужу и делится горем и счастьем с мужем. Русская: *«У хорошей жены и плохой муж будет молодцом»*. Хорошая жена делает мужа лучше. В китайских пословицах и поговорках тоже отражено мнение, что хорошая жена может помогать мужу. Китайские пословицы *«Волосы жены могут завязать тигра, добрая жена может уговорить злого мужа»* (*“头发丝绑得住老虎, 善良妻劝得转恶丈夫”*). Жена может, должна и всегда помогает мужу. Обладая сильным характером, она может справиться даже с тигром или уберечь мужа от рискованного поступка.

Помимо положительных пословиц, безусловно, существуют ещё и отрицательные пословицы о женщине. Русская пословица гласит: *«Нос с локоть, а ум с ноготь»*. Китайская гласит: *«Волос долог, а ум короток»* (*“头发长, 见识短”*). Мы знаем, что женщина в древней России и Китае занимала очень низкое социальное положение, её социальный статус был невысок. В семье женщины всегда были пассивными, слушались или отца, или мужа.

Такие похожие сюжеты в пословицах и поговорках разных языков говорят нам о том, что люди, живущие в России и в Китае, во многом похожи.

В русских и китайских пословицах иногда существуют пословицы с частично совпадающей идеей. Русская пословица: *«Чем больше бабу бьёшь, тем щи вкуснее»*. В китайской культуре прошлых лет существовало представление о том, что муж имеет право бить свою жену, поэтому в пословицах закрепились такая традиция: *«Если жену не бьёшь, то она поднимается на крышу и сносит черепицу»* (*“媳妇不打, 上屋揭瓦”*). В то же время утверждалось, что муж решает, что делать в доме и как ему поступать с женой: *«Жена под очагом, конь под бедрами, сидите на ней и бейте её по своему желанию»* (*“灶下的妻胯下的马, 任我骑来任我打”*). В указанных пословицах говорится не только о том, что муж может бить жену, но и о его главенствующей роли в семейной жизни. Но на Руси в тот далёкий период существовали и другие традиции. Считалось, что муж не имеет права бить жену, о чём свидетельствует пословица: *«Как ты зол ни бываешь, свою голову в сердцах не разбиваешь, а жена мужу и душа и разум: кто жену бьёт, себя в ад ведёт»*.

Что касается красоты женщины, то в русской и китайской культурах носители языка и культуры имели и имеют идентичные и разные точки зрения. В русском и китайском сообществах внешняя красота является основной особенностью женщины. В древнем Китае очень ценили внешнюю красоту женщин. Это большое богатство для китайских женщин. *«Женщина очень красивая, как цветы»* (*“貌美如花”*). А в русской культуре и в русском языке, сравнивая красоту с умом, ум считают важнее. *«Красота до венца, а ум — до конца»*.

И в завершение мы исследуем пословицы с не совпадающей семантикой. О единстве семейной жизни, общности забот, дел, желаний и успехов мужа и жены существует пословица: *«Жена не сапог, с ноги не скинешь»*, в которой выражается идея о невозможности расторжения брака, смены жены или какого-либо освобождения от неё, т. е. жена — это серьёзно и на всю жизнь. Найдены и другие пословицы с той же идеей, свидетельствующей о том, что брак — это очень серьёзный шаг в жизни мужчины, и жена даётся ему на всю жизнь: *«Жена не рукавица, с руки не сбросишь (за пояс не заткнешь)»; «Жена не гусли: поиграв, на стенку не повесишь»; «Жена не седло: со спины не съмешь»*.

В некоторых китайских пословицах утверждается идея о том, что кровное родство гораздо ближе, чем родство с женой, а идея возможности смены жены передаётся через образ «одежды»: *«Братья подобны рукам и ногам, жена подобна одежде. Порвавшуюся»*

одежду можно заштопать. Переломав руки-ноги, можно ли двигаться дальше?» (“兄弟如手足，妻子如衣服。衣服破，尚可缝；手足断，安可续？”). В древнем Китае бесправное положение жены по отношению к мужчине подчёркивалось фразой: «*Друг мужа даже важнее, чем жена*». Мужчина в Китае мог иметь более одной жены. И если муж умирал, то женщине не разрешалось вступать в новый брак, она должна была сохранять верность умершему супругу.

В русской и китайской культурах по-разному относятся к женскому уму. Русская пословица говорит: «*Умная женщина лучше мужчины*». Русские ценят ум женщин. А отрицательная оценка содержится в китайской пословице: «*Умный мужчина создаёт город, умная женщина разрушает город*» (“*哲夫成城，哲妇倾城*”).

Сопоставительный анализ важен, потому что, как писал известный российский философ, литературовед и культуролог Георгий Гачев, «...одно дело — иметь общее убеждение, что все народы воспринимают единый мир, но по-разному его представляют, а другое — видеть, как это по-разному» [2: 45].

Изучение пословиц важно потому, что представители русского и китайского обществ любят употреблять в речи высказывания из народной мудрости, опираясь на их идеи, подтверждая свои мысли мудростью, прошедшей проверку временем. Отражая жизнь людей, пословицы раскрывают моральные и этические идеалы человека, семейные ценности и др. Изучение и сопоставительный анализ пословиц способствуют познанию различных вариантов взаимодействия между представителями различных лингвокультур и в конечном итоге межкультурной коммуникации. Интересно отметить, что многие представления о сущности женщины практически совпадают, что говорит об универсальности взгляда на женщину как феномен культуры и представлений об этом феномене; однако на некоторые грани русские и китайцы смотрят по-разному, иногда даже полностью противоположно. Благодаря изучению специфики представлений о такой базовой жизненной ценности, как отношение к женщине в разных культурах, можно узнать много интересного и расширить рамки своих этнокультурных представлений.

Список литературы

1. 温端政, 《*谚语10000条*》. 上海: 上海辞书出版社, 2012.
2. Гачев Г. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. С. 45.

Dong Xiaoqing

RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS AS A REFLECTION OF NATIONAL CULTURE

As a reflection of national thinking, language captures in its composition how representatives of this culture look at the world and see the world. Since the world is one, and the development of this world by representatives of different native speakers is unique, in the linguistic picture of the world it is possible to find both the general properties inherent to the native speakers of different languages and the properties inherent only to this nationality. This idea is illustrated by a comparative analysis of proverbs about the role of wives in Russian and Chinese cultures. There are many of such proverbs in Russian and Chinese languages. All of them reflect people's wisdom, moral values, generalize life phenomena, reflect experience and opinion of the majority of people, teach to live.

Keywords: proverbs, sayings, wife, family, national culture, linguistic worldview, cultural worldview, comparative analysis, intercultural communication.

Кытина Виктория Викторовна
Российский университет дружбы народов
kytinavictoria@mail.ru

Кытина Наталья Ивановна
МАУ ДПО «Центр развития образования»
kytinanatalia@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ СИМУЛЬТАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В статье предложена концепция симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих в условиях ограниченной языковой среды. Концепция направлена на гармонизацию билингвальной и бикультурной личности ребенка-билингва вне языковой (русской) среды.

Ключевые слова: билингвизм, детский билингвизм, языковая личность, ограниченная языковая среда, дети-соотечественники, симультанное обучение.

Каждый этнос имеет свой язык, который является неотъемлемым национальным признаком, выступает носителем ментальности и хранителем исторического опыта. Но в современном глобализирующемся мире появляется все больше людей, у которых не один родной язык, а два или даже более, так как процессы миграции приводят к тому, что некогда коренное население вынуждено адаптироваться к условиям стран пребывания, а язык в данном случае выступает как инструмент успешной интеграции. Кроме того, заключается все большее количество межэтнических браков. В этом случае эмигранты, как правило, продолжают использовать родной язык, но их дети не всегда говорят на языке страны исхода. В лучшем случае дети используют язык обоих родителей, и, если родители проживают в иноязычной среде, узусными для них становятся языки страны исхода и язык страны проживания. Такая ситуация особенно характерна для Испании, так как эта страна является лидером по относительному приросту русскоязычных за последнее десятилетие. Диалог культур, расширение социально-экономических связей, поддержка и сохранение русского языка у детей соотечественников и, как результат, возникновение поликультурной личности определяют концепцию существования русской диаспоры. Соответственно, появляются вопросы о языковом и культурном самоопределении молодого поколения, детей соотечественников, многие из которых родились вне России. Они считают родным язык страны проживания, но зачастую отождествляют себя с двумя языками и культурами.

Процесс овладения русским языком и исконно родной культурой у детей наших соотечественников проходит в условиях ограниченной языковой среды. Одновременно ребёнку необходимо изучать язык страны проживания и приобщаться к культурным ценностям страны пребывания. Поэтому задача родителей и педагогов — поддерживать интерес к русской культуре и русскому языку для сохранения этнической идентичности и в то же время помогать ребёнку осваивать язык и культуру страны проживания.

За рубежом существуют школы дополнительного образования для детей соотечественников, целью которых является сохранение и поддержка русского языка у детей с русскими корнями. На сегодняшний день существующие модели и технологии преподавания русского языка как родного и русского языка как иностранного не являются эффективными для данного контингента учащихся. Отсутствие универсальной межкультурной методики работы с детьми-билингвами в условиях ограниченной русскоязычной среды — проблема, которая не позволяет реализовывать в полной мере цели и задачи таких образовательных учреждений. В связи с этим становится вопрос об обращении к проблеме

симультанного билингвального обучения, выступающего как источник лингвокультурного познания страны проживания и как альтернативный путь сохранения русского этномира — важного фактора поликультурного воспитания.

Эффективным средством формирования лингвокультурной компетенции детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды является симультанная методическая модель обучения русскому языку, посредством которой осуществляется воспитание полноценной языковой личности, способной и готовой поддерживать диалог культур в своей языковой практике на русском языке.

Ранний возраст обучающихся мы считаем одним из важных условий обучения: психофизиологические, когнитивные и аффективно-мотивационные особенности детей-билингвов этого возраста позволяют эффективно и результативно формировать основы их коммуникативно-речевой и культуроведческой компетенций.

Симультанная модель обучения является одним из возможных методов обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды, так как методика обучения таких учащихся имеет свои специфические особенности. Овладение языком в билингвальной среде реализуется в устойчивой связи с освоением культурных ценностей народа родного языка и других народов.

Освоение языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации, а также способствует становлению диалогического мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида.

Симультанная модель обучения — методическая концепция, целью которой является обучение языку страны исхода с использованием принципов языкового межкультурного образования: нравственного воспитания детей, их интеллектуального развития и изучение языка страны исхода с учетом фонетических, грамматических и лексических особенностей языка страны проживания, а также познание культуры страны проживания в диалоге с культурой страны исхода. Симультанная методическая модель обучения русскому языку детей с русскими корнями в условиях ограниченной русскоязычной среды, включающая в себя системообразующие факторы, принципы функционирования языковых и речевых единиц, условия применения, цели, компоненты (этнокультурный, педагогический, психологический и методический), критерии эффективности повышает качество обучения и интенсифицирует его процесс.

Целью симультанной модели является обучение детей-билингвов русскому языку с использованием принципов национально-ориентированного преподавания, основанного на сопоставлении языковых систем языка страны исхода и страны проживания, этнометодики, межкультурной лингводидактики, межкультурной педагогики, поликультурного воспитания. Симультанная модель обучения является результатом осмысления и совершенствования уже существующих моделей обучения и воспитания детей-билингвов и создает предпосылки для успешной гармонизации билингвальной личности учащегося. Восребованность сохранения языка как проводника родной культуры личности определена не только языковой ситуацией, но и существующей тенденцией к интеграции и диалогу культур.

Структуру симультанной модели обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды формируют следующие компоненты (см. Рисунок 1):

- интенциональный компонент (цели, задачи, образовательные результаты);
- содержательный компонент (коммуникативно-речевая и бикультурная составляющие);
- операциональный компонент (средства и формы обучения; методические технологии и стратегии);
- диагностический компонент (объекты и инструментарий диагностики).

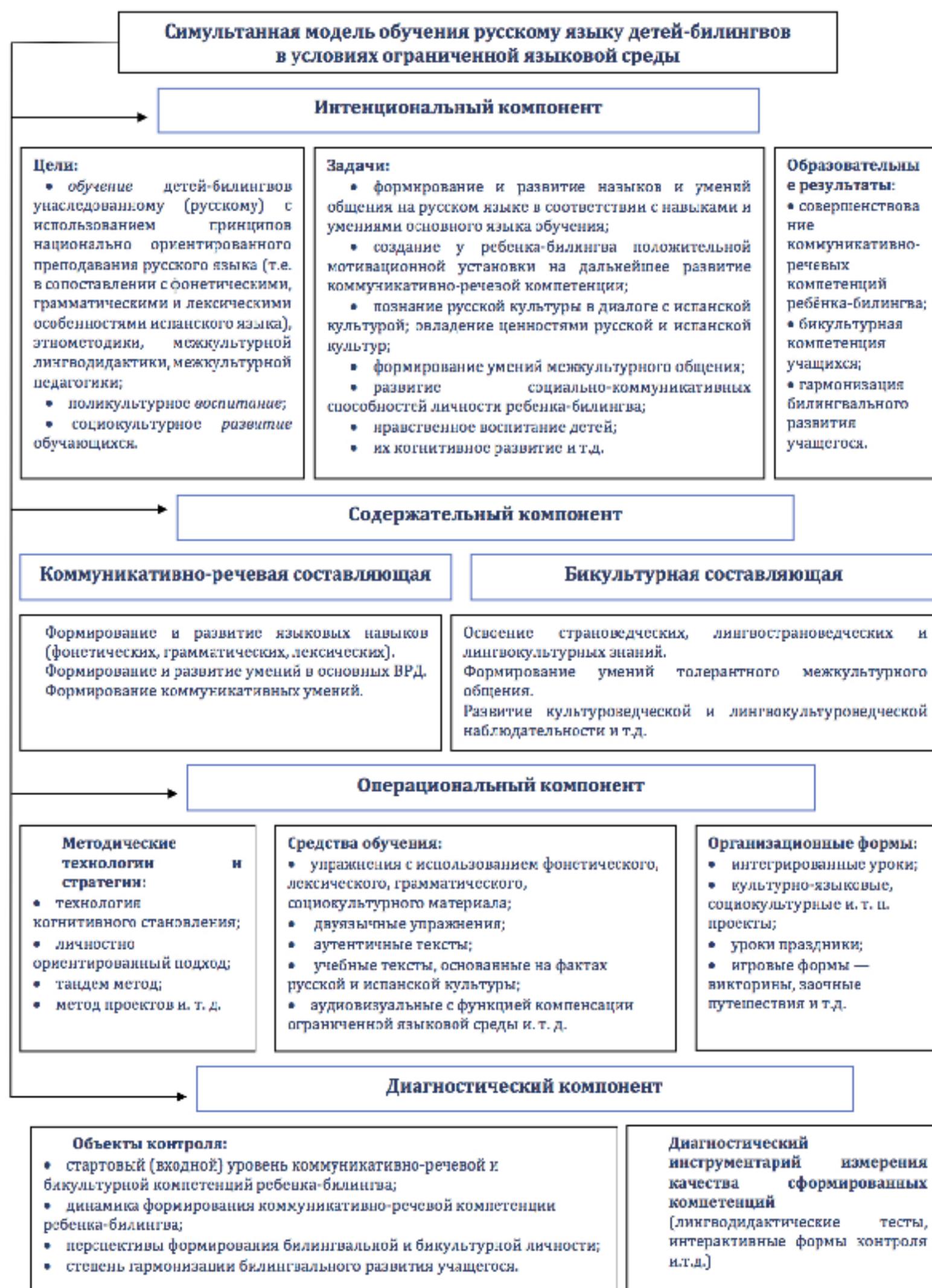


Рисунок 1.

Обучение русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды эффективно и психологически комфортно реализуется при соблюдении следующих научно-методических условий:

- отбор методов, форм и приёмов обучения производится с учётом этнолингвокультурных особенностей учащихся;
- дидактическая база, положенная в основу симультанной модели обучения, включает вариативные задания и упражнения, направленные на усвоение русского языка, русской невербальной коммуникации, русской лингвокультуры в сопоставлении с испанской; на минимизацию трудностей, обусловленных интерференцией, и на осуществление диалога культур в образовательном процессе.

Формы и средства организации обучения, отвечающие этнопсихологическим особенностям учащихся и направленные на активное использование языка в процессе учебной коммуникативной деятельности, являются эффективным инструментом повышения мотивации к изучению русского языка.

Концепция симультанного обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды может быть использована в школах выходного дня, в рамках семейного обучения с использованием русского и испанского языков, а также она будет полезна преподавателям школ дополнительного образования за рубежом, которые участвуют в процессе формирования поликультурной личности ребенка-билингва в условиях ограниченной русскоязычной среды.

Список литературы

1. Русский язык в диаспоре: проблемы сохранения и преподавания / Под ред. Г.В. Хрушлова. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2002.
2. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. Учебное пособие. М.: Билингва, 2015.
3. Щукин А.Н., Московкин Л.В., Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2008.

*Kytina V.
Kytina N.*

THE CONCEPT OF SIMULTANEOUS LEARNING OF RUSSIAN LANGUAGE FOR BILINGUAL CHILDREN IN THE LIMITED LANGUAGE ENVIRONMENT

The article proposes the concept of a simultaneous model of teaching Russian to bilingual children living in a limited language environment. The concept is aimed at harmonization of bilingual and bicultural personality of the bilingual child living out of the language environment.

Keywords: bilingualism, child bilingualism, language personality, limited language environment, children-compatriots, simultaneous learning.

Леонтьева Ольга Генриховна
ГБОУ «Романовская школа»
happyhelga@rambler.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются такие проблемы, как поликультурное образование в современной школе, а также сохранение и популяризация русского языка в мире. Анализируется опыт работы с учениками, для которых русский язык не является родным в условиях московской средней школы.

Ключевые слова: поликультурное образование, проект, исследование, русская литература, русский язык, ученики, русские писатели.

В истории человечества миграция всегда играла важную роль. Она поддерживала процесс мирового экономического роста, способствовала развитию государств и обществ, связывала и обогащала культуры и цивилизации. Мигранты часто были в числе наиболее динамичных и предприимчивых членов общества — людей, которые рисковали выехать за пределы своей общины и страны в поисках новых возможностей для себя и своих детей. Смешение людей, представляющих различные страны и культуры, повлекло за собой как большие возможности, так и серьезные вызовы. Этнокультурное разнообразие, ставшее во многом результатом международной миграции, создавало в принимающих сообществах как инновационную динамику развития, так и серьезные проблемы, особенно в отношении социального единства.

Международная и внутрироссийская миграция поднимает сложные вопросы идентичности и ценности личностей, семей и общин, а также общества в целом. Во многих странах граждане выражают озабоченность, как правомерную, так и необоснованную, по поводу притока людей из других стран. Субъекты Российской Федерации, принимающие значительные потоки мигрантов на протяжении уже почти двадцати лет, как правило, вынуждены разрабатывать собственные подходы к решению проблемы их адаптации и интеграции. При этом основная нагрузка все это время приходится на социальную сферу, главным образом на систему образования, поскольку в школы и дошкольные образовательные учреждения поступает все больше детей и подростков, идентифицирующих себя с другими культурами. Одним из новаторов на этом направлении работы является Москва, в частности московские школы.

Экономически эффективный мегаполис со столичными функциями и развитой инфраструктурой, высоким уровнем жизни и большим числом привлекательных рабочих мест. Москва, следуя общемировым тенденциям, стала главным центром притяжения миграционных потоков. Этому способствует как географическое положение города, так и его роль крупнейшего транспортного узла не только России, но и всего постсоветского пространства.

В московской системе образования вопросы адаптации и интеграции мигрантов уже давно стали частью образовательного процесса, включены в планы и содержание столичного образования. Апробированы многие интересные нормативно-организационные подходы, созданы учебно-методические пособия. Работает сеть специализированных общеобразовательных учреждений, осуществляющих первичную адаптацию мигрантов. Опыт, накопленный в данной сфере, находит отражение в целевых программах правительства Москвы по вопросам межнациональных отношений и миграционной политики. Более того, именно усилиями Департамента образования города Москвы одной из задач Московской городской миграционной программы на 2008–2010 годы стала «адаптация и интегра

ция иммигрантов на основе взаимоуважения к культуре, религии, обычаям, традициям и жизненному укладу жителей города».

Тема межнациональных отношений — сложная, тонкая, щепетильная. В настоящий период назрела необходимость объединить усилия науки и педагогов в решении такой важной проблемы, как определение научно-методических механизмов развития школы в условиях взаимодействия различных культур, формирования взаимопонимания и взаимодействия с обучающимися — представителями разных поликультурных общностей и конфессиональной принадлежности.

Актуальность проблемы обусловлена возрастающими потребностями современного российского общества и, в целом, мирового сообщества в развитии поликультурного образования как одного из главных факторов освоения, сохранения и развития культурного наследия человечества и укрепления межнационального культурного сотрудничества.

Необходимость развития поликультурного образования в России связана, прежде всего, с такими тенденциями, как обострение межнациональных конфликтов и рост национального самосознания народов России.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Романовская школа» находится почти в самом центре столицы географически, и поэтому она находится одновременно в центре пересечения миграционных потоков города. В ней учатся представители многих народов мира и России: киргизы, грузины, вьетнамцы, молдаване, украинцы.

В 2017–2018 учебном году кафедра словесности нашей школы работала над методической темой «Обучение русскому языку и литературе в поликультурной среде». Выбор данной темы стал насущной необходимостью, ведь в нашей школе, находящейся в Центральном округе Москвы, обучаются ребята более 20 национальностей.

«Как инициировать диалог культур? Как показать самобытность каждой и при этом сделать акцент на связующей роли русского языка?» — эти вопросы встали перед учителями нашей кафедры. И решение нашлось: организовать фестиваль-праздник «Какое счастье — говорить на русском языке!». Он состоялся 29 ноября 2017 года.

С творческими проектами о роли и месте русского языка в разных странах и республиках выступили представители Грузии, Армении, Чечни, Киргизии, Сербии, Вьетнама.

Кафедра словесности Романовской школы, дающая образование многим детям, для которых русский язык является неродным, рассматривает данное мероприятие как важное воспитательное и образовательное событие, показавшее определяющую роль русского языка в межнациональном общении, внесшее вклад в укрепление взаимопонимания между учениками разных национальностей, а также как одну из форм применения диалоговой технологии.

Отвечая на вызовы времени — поставить современные методики преподавания предмета на службу поликультурного образования, совместить требования ФГОС и работу в многонациональном классе — целесообразно предложить ученикам, для которых русский язык неродной, создание проектов (исследований) по русской литературе.

Первопроходцами стали вьетнамец Тьу Хай Лонг и ингушка Плиева Медина. Наши исследования мы так и назвали «Русская литература и Вьетнам» и «Русская литература и Ингушетия».

Написать работы на темы, объединяющие, как кажется, столь далекие культуры, оказалось непросто. Но в процессе сбора и обработки информации мы сделали удивительное открытие: никто из литературоведов еще не решал таких задач.

«Моя родина — Вьетнам, но я живу и учусь в России, в русской школе, на русском языке. Теперь и Россию я считаю своей родиной, но не теряю связь с Вьетнамом.

Я знаю, что в России и в Москве живут многие мои соотечественники. Российские туристы с удовольствием отдыхают во Вьетнаме. Поэтому вопросы, важные для меня, являются важными для многих россиян и вьетнамцев. В этом я вижу актуальность моего исследования.

Однажды я задал себе вопрос, как связать эти две страны, ставшие мне родными? В решении этой проблемы мне помог любимый школьный предмет — литература: я выдвинул смелое предположение: Россия и Вьетнам связаны через русскую литературу. Она и стала главной гипотезой моего исследования», — пишет Лонг во вступлении к своему исследованию.

Исследование «Русская литература и Ингушетия» Плиевой Медины начинается так: «Наша родина — Россия, а малая родина — Ингушетия. Мы учимся на русском языке и изучаем русскую литературу, но никогда не забываем о том, как многонациональна наша страна, и понимаем, что российская культура — это сплав культур народов, живущих на территории нашей страны.

Наша работа продиктована желанием показать неразрывные связи, которые существуют между русской и ингушской культурой на примере связей Ингушетии и русской литературы».

Работы этих учеников получили высокую оценку жюри Всероссийского конкурса учебно-методических материалов по русскому языку для педагогов, работающих с детьми среднего старшего школьного возраста в партнерских центрах «Институт Пушкина», открытых детских лагерях «Артек», «Орлёнок», «Океан», Диплом победителя третьей степени.

В каждой из представленных работ есть перспективы для дальнейшего научного исследования, они уже получили первоначальное признание, однако еще важнее то, что такая форма работы по предмету способствует лучшему взаимопониманию между людьми разных национальностей, ситуация успеха рождает любовь к русскому языку и литературе без ущемления национального достоинства, а всё это вместе вносит свой вклад в решение задач поликультурного образования и на современном историческом этапе, как отметил наш президент, даже является одним из аспектов национальной безопасности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2017.
2. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2007.

Leontieva O.

MOSCOW SECONDARY SCHOOL: TEACHING EXPERIENCE OF NON-NATIVE RUSSIAN SPEAKING STUDENTS

The article discusses the experience of the Moscow teachers and students: organization of thematic events, creation of projects on Russian literature; outlines the topics of these works, their contents, the way of acquaintance with the work of the teachers and the students' experience of participating in various conferences. The author touches upon such problems as multicultural education in modern school and preservation and popularization of the Russian language in the world.

Keywords: multicultural education, project, research, Russian literature, Russian language, pupils, Russian writers.

Молчановский Виктор Васильевич
profimvv@yandex.ru
Фам Ван Фонг

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЭРГОНИМАХ (В ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ)

В статье анализируются ключевые для эргонимии лексические единицы, в содержании которых наиболее отчётливо отражаются те национально-культурные особенности их семантики, которые обнаруживаются в межкультурном и межъязыковом употреблении и являются малозамеченными рядовым носителям языка и культуры.

Ключевые слова: эргонимы, национальная культура Вьетнама, национальная культура России.

Изучение русских и вьетнамских эргонимов позволяет выявить ряд межъязыковых и межкультурных универсалий, которые воспринимаются как своеобразный сигнал и показатель современной лингвистической глобализации.

Эргонимы образуются по разнообразным моделям, в реализации которых участвуют лексические средства, разнообразные с точки зрения их происхождения, апелляции к смежным разрядам имён собственных, к различным лексическим группам, к паремиям, к мифологии и т. д.

В наименованиях, относящихся к самым различным тематическим группам, существенно представлен национально-культурный компонент. Так, в эргонимах Москвы и Ханоя присутствуют яркие следы поверий, мировоззрения, образной системы, актуализируются концепты русской и вьетнамской языковой картины мира. Их содержание и восприятие подвергаются воздействию географических, климатических, исторических, религиозных, традиционных культурных факторов. Например, при выборе имени предприятия популярна апелляция к символике числа, цветообозначений, которые очень часто национально специфичны. Так, в разных культурах, например, существуют цифры, использования которых номинаторы предприятий стараются избегать, так как они в сознании носителей языка связаны с неудачей. Число 13, к примеру, считается русскими роковым числом (чёртова дюжина), а пятница, 13-ое число считается неудачным днем (чёртова пятница). Вьетнамские бизнесмены старательно избегают цифры 78, ведь 7 звучит как «потеря», 8 — «процветание». И наоборот — для русских цифра 7 удачное, счастливое число. У русского народа есть ряд популярных фразеологизмов и пословиц с семеркой: быть на седьмом небе от счастья; семь бед — один ответ, есть и народная сказка «Семь Симеонов», есть в Москве семь высоток, число которых перекликается с семью холмами, на которых была построена древняя Москва, а семь дней недели в церковном календаре называются седмицей. Семерка как число, приносящее удачу, очень часто встречается в названиях ТПП: московская пивоваренная фирма «Семь холмов», сеть магазинов «Семь холмов»; магазин рыбной продукции «Семь морей», ювелирный магазин «Семь карат», агентство по изготовлению и установке домофонов «Семь дорог» и пр.

Ценным источником для создания оригинальных названий предприятий являются прецедентные тексты: фразеологизмы, пословицы, крылатые выражения, литературные, мифологические аллюзии и реминисценции. Например, сеть магазинов «Старик Хоттабыч», магазин «ТвойДоДыр», кафе «Старый дуб», компания «Земля бамбука», торговый дом «Бурый медведь», технологическая компания «Четыре тигра», магазин сладостей «Пальчики оближешь» и т. п.). Использование прецедентных текстов и имён чрезвычайно

перспективно для создания ярких, образных, связанных с традиционной культурой эргонимов. Этот ресурс практически неисчерпаем и психологически эффективен.

При создании новых наименований современные номинаторы активно используют приёмы языковой игры. Однако создатели эргонимов в погоне за рекламной привлекательностью наименований торговых и др. предприятий, проявляя подчас низкую коммуникативную ответственность, фактически игнорируют топонимическую функцию ориентации в пространстве и функционале именуемого объекта. Так, в Москве есть магазин «Интерпол». Вопреки ожиданиям потенциального покупателя обнаружить в этом магазине, к примеру, богатый ассортимент полицейских аксессуаров, в реальности предлагаются товары для будущих мам, так как в названии магазина зашифровано словосочетание «ИНТЕРесное ПОЛожение». В результате происходит дезинформация реципиента, яркость и оригинальность имени эксплуатируются в ущерб его адресной, ориентировочной функции.

При образовании эргонимов и в русском, и во вьетнамском языках наблюдается заметная прямая или косвенная экспансия англицизмов. Использование английской лексики в ряде случаев укрепляет репутацию предприятия, однако чрезмерно назойливое использование английских слов, моделей, графических инкрустаций или недостаточное владение английским языком может дать неожиданный для номинатора негативный эффект.

Остановимся в качестве иллюстрации такого анализа лишь на некоторых наиболее ярких, ключевых для эргонимии лексических единицах, в содержании которых наиболее отчётливо отразились те национально-культурные особенности их семантики, которые обнаруживаются в межкультурном, межъязыковом употреблении и малозаметны рядовым носителям языка и культуры. Среди рассмотренных нами слов такие банальные и, казалось бы, нейтральные слова, как окно, крыша, хлеб, солнце и др. Для того, чтобы выявить национально-специфичное в этих единицах, мы и привлекаем материал другого (вьетнамского) языка.

Рассмотрим, прежде всего, примеры выявления национально-культурного компонента семантики эргонимов, включающих в свой состав название товара, производимого или продаваемого данным предприятием. Так, слово зонт (зонтик) было использовано в качестве оригинального названия предприятия — производственно-коммерческая фирма «Зонт». Во Вьетнаме, как и во многих (особенно южных) странах люди пользуются зонтом для защиты как от дождя, так и от солнца. В России же зонт используется в подавляющем большинстве случаев, как правило, для защиты от дождя, а не от солнца. Для русских человек с зонтом в солнечную погоду выглядит экстравагантным (а подчас и комичным). Вопрос «Почему она шла под зонтом (при температуре под 40)?» даже стал темой обсуждения на форумах Рунета.

По-разному может быть воспринято русскими и вьетнамцами слово крыша, фигурирующее в составе эргонимов: компания «Крыша-ПРО», Công ty CP Mái nhà Việt / АО «Крыша вьетнамского дома» и пр. Как известно, традиционный русский дом имеет двускатную крышу, а восточный — плоскую, поэтому в ряде стран Востока можно сидеть или спать на крыше дома. Традиционный вьетнамский дом тоже имеет скатную крышу. Однако с улучшением жизни в домах вьетнамцев появилась плоская крыша, поскольку в прошлом строительным материалом, служащим для возведения стен дома, в основном были ил, солома и бамбуковые прутья. Плоская крыша по-прежнему остаётся местом, пригодным для спасения от зноя летом в вечернее время.

Популярно использование во вьетнамских эргонимах слова окно: Công ty CP cửa nhà Happy window / АО «Счастлирое окно» и пр. Окно — элемент жилища и в России, и на Кубе, и в Индии, но в России окно хранит тепло, а на Кубе или в Индии оно толь-

ко защищает внутренность жилища от дождя [1: 61]. Во Вьетнаме же окно, скорее всего, зимой, как и в России, служит преградой для поступления холода извне, а в остальные времена года — для проветривания и освещения. Особое значение окна вьетнамского дома связано с традиционным учением Фэн шуй, разъясняющим, как таинственные силы земли воздействуют на здоровье, процветание и удачу человека. Согласно Фэн шуй, окна одного дома или соседних домов не должны находиться друг против друга, потому что позитивная энергия, не успевая накапливаться в доме, исчезает. Расположение окна напротив входной двери тоже считается плохим знаком, ведь в этом случае позитивная энергия, которая накапливается и должна создавать хозяевам достаток и покой, полностью вылетает в окно. Входные двери двух домов (комнат в общежитии или квартир в коммуналке) из тех же соображений не следует располагать друг против друга. Такие поверья отсутствуют в сознании русских, чем объясняется полное равнодушие к распространенному в России размещению окон и дверей напротив друг друга. В языковом сознании русского человека слово окно потенциально ассоциируется с логозпистемами различного происхождения: московские окна (название популярной в 70-е годы прошлого века песни), свет в окошке (фразеологизм), окно в Европу, окна РОСТА, окна ТАСС (историко-культурные реалии), окно в мир (средство информации, познания и пр.) и т. д. Совсем не обязательно встреченное в составе эргонима слово *окно* вызовет в сознании носителя русской культуры и языка весь спектр упомянутых выше логозпистем, но шлейф этих слов и словосочетаний, позитивный эмоциональный ореол, сформированный в русской культуре вокруг этого слова, соответствующим образом настраивает восприятие реципиента. Номинатор, адекватно воспринимающий и грамотно прогнозирующий желаемый рекламный эффект создаваемого эргонима, наверняка учитывает отмеченную особенность рассматриваемой лексической единицы. И тогда становится понятной распространённость и привлекательность для предпринимателей и потребителей таких названий: фирма «Окно в Париж», ЗАО «ЕВРООКНО», турфирма «Окно в мир», галерея элитного остекления «Окна мира», компания «ОкнаСити», компании «Московские окна», «Окна Роста», «Отличные окна», «Дивные окна», «Окна комфорта» и т. п.

Вместе с тем, выходя на международный рынок, предприниматели должны задумываться о расхождении в фоновых знаниях, соотносимых с популярными в России словами, но частично или полностью не совпадающими с аналогичными семантическими долями в других странах. Как видим, богатые ассоциативные связи, присутствующие в сознании вьетнамцев относительно таких обыденных деталей быта, как крыша, окно, дверь и т. д., заставляют задумываться о нюансах восприятия вьетнамскими потребителями тех русских предпринимателей, которые, устанавливая бизнес-контакты, ищут удачные наименования для своих предприятий и оценивают достоинства и недостатки самых простых слов в структуре этих названий.

Удачное оригинальное название предприятия в основном должно отвечать таким требованиям, как компактность, благозвучность, запоминаемость, ассоциативность и эстетичность, но удачность названия необязательно предполагает наличие одновременно всех этих признаков.

Учитывая активность, повсеместность, широкую распространённость эргонимов, а также то, что этот разряд лексики не только отражает в силу своей специфики массовое культурно-языковое сознание, но и влияет на его содержание и качество, на создателях этих наименований лежит особая ответственность за формирование языкового вкуса, грамотности носителей языка вне зависимости от их возраста.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М: Русский язык, 1990.

*Molchanovsky V.
Fam Van Fong*

METHODS OF ACTUALIZATION OF NATIONAL CULTURE IN ERGONIMA (IN THE CIRCUMSTANCES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION)

The article analyzes the key lexical units for ergonomics, the contents of which most clearly reflect the national cultural characteristics of their semantics, which are found in intercultural and interlanguage usage and are barely noticeable to ordinary native speakers and culture.

Keywords: ergonyms, national culture of Vietnam, national culture of Russia.

*Пономарева Галина Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
forever31@mail.ru*

МОЛЧАЩИЙ ЧЕЛОВЕК В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена феномену молчания как особой стратегии межкультурной коммуникации. Выявляются функции и цели данной стратегии, устанавливаются формы и типы молчания, способы применения молчания для реализации различных сценариев межкультурных контактов.

Ключевые слова: молчание, коммуникация, свой, другой, умалчивание, приостановленная речь, говорение.

В современном полиэтничном пространстве акт молчания, предполагающий прислушивание к Иному и Другому, обретает особую значимость, становясь специфическим видом коммуникации. На первый план выдвигается не знаменитый ницшеанский вопрос «**Кто** говорит?», но вопрос принципиально иного толка — «**Почему** молчит?» Почему человек отказывается от говорения, используя молчание и для выхода из пространства коммуникации (в том числе, межкультурной), и для ее активизации?

В качестве культурного явления молчание амбивалентно и полифункционально. Если речь привязывает человека к миру, уводя от контакта, в котором проявляется голос Иного, то молчание позволяет расслышать «говорение без слов», когда чужое и чуждое постепенно открывается в акте добровольной бессловесности: нельзя молчать ни о чем, молчат всегда о чем-то. Молчание заставляет человека перейти от внешних манифестаций к прислушиванию к голосу Другого. В межкультурной коммуникации молчание восстанавливает способность человека видеть больше, чем он может выразить словами, и, следовательно, гарантирует отсутствие «обмана языком» и симметричность межкультурного общения.

Как «приостановленная речь», молчание обеспечивает время для мобилизации внимания Иных и Других, их готовности к коммуникации. Оно способно восстановить прерванный диалог, используя дихотомию «один — другой» в качестве необходимой и достаточной основы для развития межкультурного общения, где Другой — и «помощь», и «проклятие». Молчание скрывается в любом акте говорения, оставляя пространство не произнесенному, неперевоимому, поэтому молчание инспирирует вслушивание.

Умение слушать и слышать связано с наличием определенного семантического, символического поля понимания, в рамках которого устанавливаются правила истолкования используемых в процессе диалога с Другим слов. Понимание рождает ощущение общности, «свойскости Другого», ощущение принципиальной неполноты своего собственного существования без и вне наличия Другого и воспроизводимого им «эха». В какой-то мере здесь коренится начало межкультурной коммуникации: общими словами и общим молчанием создается полиэтническое пространство современной цивилизации.

Вопрошая Другого и молчаливо вслушиваясь в ответ, человек вступает в пространство сотворения общих смыслов. Вслушивание в речь Другого предполагает добровольный отказ от своего «права на говорение». В этом смысле акт слушания тождественен акту молчания. В их сопряжении обнаруживается магия формирования истинно человеческого, понятого как «отказ от себя в пользу другого». Умолкание в ходе продуктивного диалога предполагает принципиальную незаконченность, незавершенность человеческой коммуникации, которая рассматривается как «слепок жизни», ее продолжение иными средствами.

В большинстве культур молчание рассматривается как способ регулирования коммуникативных актов в целях снижения градуса враждебности. Как уход от общения молчание вступает в силу тогда, когда взаимоотношения с Другим сомнительны или непредсказуемы, а идентификационные матрицы дают сбой. Осознанное замолкание позволяет не нарушать общепринятые стандарты коммуникации, в том числе традиционные формы разрешения конфликтов. Уход с помощью демонстративного молчания от активного, угрожающего жизни или социальному статусу противостояния помогает перехватить контроль над ситуацией. Отказ от говорения в данном случае не позволяет использовать слово в качестве оружия, уничтожающего соперника с помощью прямых или косвенных оскорблений, нацеленных на разрушение его самоуважения и на его экзистенциальную и социальную деструкцию. В этом плане молчание всегда контекстуально: культура выработала множество ритуалов снятия «проклятия слов». Контекстуальность молчания имеет разделительное значение: как культурная стратегия молчание чаще выступает в качестве предписанной, а не свободно выбираемой формы поведения. Предписанное молчание сопрягается с молчанием ритуальным, перекликается с традицией анонимности, задаваемой как нормативными этикетными требованиями, так и жанровой спецификой некоторых словесных (и не только словесных) форм творчества.

В качестве культурной стратегии молчание часто связано с традицией демонстрации эмоций без привлечения речевых актов. Строго говоря, здесь имеется в виду не столько молчание, сколько онемение — временная неспособность разговаривать вследствие каких-либо обстоятельств или переживаний. Как правило, онемение связано с определенной экзистенциальной ситуацией и с многочисленными способами проявления сигнального поведения. Молчание в форме немоты часто используется для самоутверждения или для демонстрации неожиданной реакции с целью подавления: такое поведение навязывает прерывание, остановку коммуникации с целью дешифровки того, что скрыто за молчанием.

Цель сознательной немоты остается постоянной: выход из коммуникации с Другим позволяет наладить молчаливый диалог с самим собой, который нужен для обеспечения экзистенциальной идентификации, либо подтверждающей, либо опровергающей наличную самоидентичность. Однако сознательная немота может высветить и «нищиеанский парадокс»: то, что индивид воспринимает как «истину о себе», в пространстве молчания становится не очевидным для него самого. В этом случае стремление умолчать о «себе настоящем» оборачивается тотальным разрушением пространства коммуникации. Выходом становится сохранение перманентного наличия Другого

во всех коммуникативных актах, что включает возможность «умножения Другого» в пространстве своего.

Наиболее выпукло амбивалентность молчания проявляется в рамках религиозного дискурса: традиционно отказ от речевой коммуникации и переход в статус «бессловесной твари» используется как элемент религиозного послушания и/или достижения более высокой ступени самосовершенствования, когда человек в полной мере овладевает техникой бессловесной молитвы.

В качестве послушания во всех мировых религиях молчание связывается с богопознанием и богообщением через осознание богоприсутствия в сердце человека: контакт с Другим всегда требует душевного спокойствия и незамутненности сознания речью.

Речь привязывает человека к людям, делает его управляемым и суетным, подчиненным сиюминутным задачам и целям. Речь блазнит и прельщает, уводя от Контакта, в котором проявляется голос Истинного — Голос Подлинно-Говорящего, то есть говорящего без слов — от сердца к сердцу. В данном контексте молчание открывает Путь к Божественному как к самому себе (к себе другому), к Другому и Иному в себе самом. Исповедальность молчания заставляет человека заменить беседу с другими людьми разговором с самим собой, самопогружением, самопознанием. Только отдавая себе отчет в том, кем ты являешься на самом деле, можно продолжить свой Путь к Высшему через самосовершенствование, самоограничение и самоотречение. В этом плане молчание являет собой тяжкий труд, тяжелое послушание, прислушивание к тому в себе, что глубоко скрыто и не предназначено для демонстрации кому бы то ни было. Поэтому молчание всегда пугает: оно таит в себе потенциальную опасность Знания, которое уже невозможно проигнорировать.

Сознательный отказ от речи — возврат к себе до обретения способности говорения, а значит, социальности, историчности. Это состояние «второго рождения», поворот к «первоприродности», своему истинному естеству, к безгрешности и первородству. Сознательный отказ от речи позволяет человеку оборвать привязанность к внешней реальности и погрузиться в пространство внутренних переживаний, свидетельствующих о глубинно-подлинном в нем самом.

Без молчания подлинное, не проговоренное, не услышанное нельзя почувствовать и распознать: оно не требует поименования, «вызывания вещей языком», но предполагает интуитивное, стихийное сопряжение с бытием, постепенно открывающимся в акте добровольной бессловесности.

В «Трудах и днях» Гесиод называет молчание «голосом богов» и рассматривает его как первый, важнейший этап становления человеческой речи. Для него молчание роднит человека отнюдь не с животными, но с богами, которые даже свою волю облачают в форму молчаливой демонстрации.

В паламизме молчание трактуется как условие и форма реального богообщения, как практика возвращения в дотварное, блаженное состояние неотделенности от Творца. В этом плане отказ от говорения можно понимать как одну из самых суровых и сложных религиозных практик: труднее всего человеку отказаться от речи и общения, вернуться в состояние добротолубия, не требующее никаких речевых актов и подтверждений, погрузиться в естественное для него экзистенциальное одиночество. Обет молчания лишает человека возможности самооправдаться, примириться с самим собой в своей греховности. Молчание не только способствует обретению слиянности с Другим, но и обеспечивает понимание человеком природы и сущности своей человечности, цены и цели своего присутствия в бытии.

Язык всегда связан с ложью: он скрывает больше, чем открывает. Человеческая коммуникация невозможна без лжи, уход в молчание — эффективное средство прервать

поток неправды и погрузиться в «младенческое», докультурное, доисторическое, досоциальное состояние безгрешности.

Понимание молчания как «подлинной речи» связано также с мифологемой Перехода. Так, в «Исповеди» Августина молчание — необходимое условие Начала: отказа от прошлого в пользу настоящего и будущего с целью обретения опыта мучительной трансформации мышления и перехода от саморазрушения к «потерянному раю». Молчание заставляет человека перейти от внешних манифестаций к внутренней тишине, избавившись от экстатичного поклонения второстепенному. И в этой тишине начинает звучать голос Другого, становится различимым его послание — «со — весть».

В философии Просвещения молчание, как правило, рассматривается в качестве исторического этапа становления речи, и как пространство рождения речевых актов оно нуждается в «прогрессивном» преодолении.

Преодоление молчания осуществляется не только с помощью речи и возрастания рациональности: доречевое состояние нарушается способностью человека видеть больше, чем он может выразить и подтвердить в опыте — его способностью мыслить не рационально, но фантазийно. Воображение, фантазия человека дают толчок множественным ассоциациям, закрепляющимся в метафорах языка и структурирующимся в мифе.

В пространстве мифа тотальное молчание невозможно: он по самой своей природе повествователен и ритуализирован, а значит, всегда предполагается наличие «другого», кому он может быть передан, рассказан. В этом смысле миф надежнее истории. История уходит, забывается, изменяется, или может отсутствовать тот, кому историю следует рассказать, кому она может быть интересна и понятна (или тот, кто готов ее воспринимать в предложенном варианте). Миф же, как поэтическое ритмизированное слово, вечен именно в силу своей неизменности, а с другой стороны, в силу своей незаконченности, открытости для интерпретаций.

Безусловно, первобытный миф не был свободной импровизацией: ее содержание определялось строгими границами допустимой изменчивости. Однако повторение установленных традицией формул не было дословным, что позволяло импровизировать только в рамках узнаваемого слушателями, заранее им знакомого, известного, ожидаемого, предвкушаемого. Поэтому можно сказать, что в мифе молчание присутствует в качестве «приостановленной речи», паузы, которая ритмизирует повествование и обеспечивает время для мобилизации внимания слушателей. Сочетание разговорной незаконченности с установленным стандартом позволяет использовать в мифе технику вопрошания. Произнесенное слово требует отклика и предполагает принудительное партнерство, что выступает необходимой и достаточной основой для развития человеческого сознания в его рационально-коммуникативной форме. С помощью «другого», «зеркалящего» произнесенное не им самим, бремя слова, бремя мысли, бремя бытия «одного» (единичного, отъединенного) оказывается облегченным, иллюзорно преодоленным, что дает толчок формированию веры в особую миро- и человекопорождающую функцию слова. Однако в каждом произнесенном слове скрывается молчание, которое находит прибежище в несказанном, произнесенном, несуществующем.

Молчание в данном контексте сопрягается с отсутствием присутствия, со Смертью, ведь реально молчит о себе только Смерть: ей нечего сказать живущим, не от чего предостеречь, нечему обучить и нечего открыть. В мире Смерти отсутствуют аналогии, она всегда связана с глубинной хтоникой, с неконвертируемостью дискурса Иного.

Умалчивание Смерти как ее мнимое «изгнание» из философского (шире — культурного) контекста изгоняет из него и человека, одержимого страхом Смерти и постоянно

пытающегося его преодолеть. В этом плане молчание можно рассматривать и как условие возвращения к Смерти, условие ее принятия через размышление о ней, диалог с ней о своем собственном существовании как конечного и страдающего от этой конечности существа. Страх Смерти рождает не только культурную практику ее замалчивания, но и попытку маскировки этого страха с помощью бесконечного говорения о ней: макабрический дискурс связан с вытеснением Смерти за пределы человеческого путем ее пристального разглядывания, ее публичного обсуждения (даже осмеяния).

Однако не вытесненное современной культурой архаическое сопряжение Молчания и Смерти проявляется в сохранении устойчивых культурных установок: во всех культурах считается невежливым перебивать говорящего или говорить с ним вместе в унисон. В этом случае прерывается не слово, но жизнь, реализуемая и фиксируемая с помощью слов, без которых нет ее осознания, а следовательно, и ее самой.

В русском языке словосочетание «перебить говорящего» сохраняет следы прямого физического действия: насильно лишить слова, насильно погрузить в молчание означает «аннигиляцию» человека. Данная тактика — перебивание другого, лишение его слова, права на говорение — означает высшую меру насилия, направленного на расчеловечивание говорящего, его выведение из круга «свойскости» и опускание к самым низам социальной иерархии, где пребывают бессловесные.

Чем чаще человека перебивают, тем меньше он ощущает свою жизнь человеческой. Стратегия противодействия такому виду коммуникативного насилия — добровольное замолкание, самоизоляция, дающая возможность самостоятельно выстраивать коммуникативную дистанцию, отталкивая «другого» в целях сохранения, расширения и защиты «своего».

Лишение человека права на говорение манифестирует «приговор одному»: достаточно рано одиночество в западноевропейской культуре начинает рассматриваться как «ненормальное», «неестественное» состояние человека. Немота до сих пор оценивается как «божья кара», а лишение языка как вид казни приравнивает человека к животному. Принудительное вмененное молчание превращает индивида в «нечеловека», «недочеловека» и лишает всех прав социального существа. Остракизм — наказание одиночеством — выполняло ту же роль: редукцию человека к дочеловеческому положению со всеми вытекающими из этого последствиями. Поэтому изгнание воспринималось (и до сих пор воспринимается) в большинстве культур как буквальное «лишение языка», разотождествление. Безъязыкость человека выталкивает его из любой социальной среды, воспроизводя мифологему вечного Странничества.

Странничество приравнивается в данном случае к Блужданию без надежды на окончание Пути. Если Путь ведет к Преображению и обретению состояния Подлинности (возврат к самому себе истинному), то Странничество ведет к окончательной утрате человеком с таким трудом обретенных культурно значимых качеств. В этом плане вечное Странничество сродни Изгойству: все, что человек говорит, обращается против него; смысл сказанного не распознается адресатом. Вечный странник утрачивает сферу понимания, пространство коммуникации. Символом такого состояния в западноевропейской культуре становится Вавилонская башня, символами бесцельных Блужданий — Лабиринт, Вечный Жид, Летучий Голландец, Блудный сын. Эти образы формируют кочующие сюжеты западноевропейской культуры и обладают пугающей силой финальных предостережений. Не случайно в своих философских работах их широко использовали Фридрих Ницше, представители европейского романтизма, экзистенциализма и французского постмодернизма.

Как уже отмечалось, в большинстве культур молчание рассматривается также как способ регулирования коммуникативных актов в целях снижения градуса враждебности, агрессивности, конфликтности.

Стратегия осознанного замолкания позволяет не нарушать общепринятые стандарты коммуникации, в том числе традиционные культурно обусловленные формы разрешения конфликтов. В этом плане молчание всегда контекстуально. Например, этикетные формы молчания служат средством эффективного контроля за гендерной и поколенческой спецификацией. Молчание часто связано и с традицией демонстрации эмоций без привлечения речевых актов — временной неспособности разговаривать вследствие каких-либо обстоятельств или переживаний.

Умолкание процессуально: в осознанной немоте рождается только то, что требуется умолкнувшему, что уже в нем есть, уже присутствует. Умолкание и умалчивание хорошо выявляют истинную натуру человека, обеспечивая ему время для самоорганизации, для перебора разных масок и голосов, присутствующих в его сознании и скрывающих его лицо, и отыскания среди них тех, которые лучше всего на данный момент времени его репрезентируют в длящейся коммуникации. Умолкание помогает человеку осознать силу манипуляции, а также свое право на отказ от коммуникации, право на неучастие в ней. Однако осознанная немота имеет и другую сторону: тотальное разрушение пространства коммуникации за счет полного игнорирования «иного» и «другого».

«Молчание о себе» осознается именно молчанием, когда оно рядоположно речи и служит одним из ее элементов, когда оно выступает в качестве определенной стратегии социально значимого поведения, стратегии жесткого позиционирования индивида по отношению к «иным» и «другим». В данном случае о молчании можно говорить как о стратегии избегания и избирательной коммуникации: говорение и молчание обретают равнозначность, символическую демонстративность, социальную и культурную весомость и выраженную ритуализированность.

В этом плане коммуникация (как и автокоммуникация) не только предполагает перманентное наличие «другого» во всех своих актах, но и включает возможность «умножения другого» («шизоидальность»), «отсутствия другого» («аутистичность»), «децентрации другого» (феномен т. н. «клипового сознания»). Перечисленные стратегии хорошо исследованы в постмодернистской философии, которая чрезвычайно большое внимание уделяет «играм языка» и конструированию субъективности, в том числе, с помощью коммуникативных актов.

Игры с «другим» в пространстве языка вовлекают человека (часто принудительно, помимо его воли) в пространство «философического желания» — желания трансцендировать и, тем самым, удваивать мир для его усмотрения и познания. Выйти за пределы философского дискурса, помыслить человека в качестве абсолютной уникальности, отъединенности, единичности, как этого требует философия постмодернистского толка, возможно только в случае тотального отказа от генерализирующих понятий языка, тотального безмолвия. Но в рамках указанного сценария «прорыв к человеку» и его результаты останутся в сфере принципиальной «нетранслируемости», абсолютной дискурсивной извлеченности, в пространстве «без-умия», и, следовательно, «безмолвия».

Парадоксальность данной ситуации преодолевается культурой постмодерна с помощью как минимум двух тактик: так называемого «отказа от письма», возвращения к «живому говорению» и целенаправленного создания дискурса «без-умия».

«Возвращение к говорению» сопрягается с воспроизведением культурных канон устной (т. н. «экзистенциальной») речи, с метафоризацией слова и с возвратом к метафорической логике, оперирующей не понятиями, но образами. Данная культурная практика позволяет использовать те способы обоснования значимых философско-

антропологических проблем, которые не апеллируют к непреложной истине и логике, но вызывают к воображению, к способности догадываться, додумывать, достраивать — к главным средствам построения метафорической речи. В ее рамках утверждается иная стратегия понимания — «подстраивание проблемы под себя», под сугубо индивидуальный опыт переживания и истолкования жизни. В силу своей изначальной образности аргументы здесь не имеют единственно верного значения, но каждый раз могут комбинироваться и интерпретироваться по-новому в зависимости от готовности воспринимающего эти аргументы к акту их переинтерпретации. С помощью данной стратегии создается возможность построения «разных реальностей», приравниваемых к формам их описания. Каждая реальность предполагает наличие моделирующего ее «взгляда», взятого за точку отсчета, а следовательно, и когерентных ему моделей человека и языка. В рамках указанного подхода метафоризация современного коммуникативного дискурса начинает рассматриваться как средство преодоления каких бы то ни было ограничений и как эффективный инструмент перехода к идеалам толерантности и равноценности «иных» и «других».

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Бланшо М. Пространство литературы. М.: Логос, 2002.
3. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве. Азбука молчания. М.: Владос, 2000.
4. Воронцов С.П. Способность умолчания // Человек. 1996. № 3. С. 64–69.
5. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Акад. проект, 2000.
6. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992.
7. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991.
8. Померанц Г.С. Диалог и молчание // Человек. № 3. С. 60–63.
9. Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / Под ред. Г.Л. Тульчинского, М.С. Уварова. СПб.: Алетейя, 2000.
10. Рабинович В. Видеть просто или просто видеть? // Философия наивности. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 42–71.
11. Уваров М.С. Архитектоника исповедального слова. СПб.: Алетейя, 1998.
12. Эстерберг Э. Молчание как стратегия поведения. Социальное окружение и ментальность в исландских сагах // Мировое дерево. 1995. № 4. С. 21–42.

Ponomareva G.

THE SILENT MAN IN THE SPACE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the phenomenon of silence as a special strategy of intercultural communication. The article identifies the functions and objectives of the strategy, determines forms and types of silence, methods of application of silence for the realization of different scenarios of intercultural contact.

Keywords: silence, communication, your, the other, suspended speech, speaking.

Рубичева Юлия Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
kenoby@bk.ru

ДИАЛОГИ В РОМАНЕ «ВОЙНА И МИР» Л.Н. ТОЛСТОГО (ОБЩЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ)

В данной статье рассматриваются типы общения в различных ситуациях, по которым устанавливается взаимопонимание между собеседниками. Существуют разные средства для установления контакта, и характер человека на это влияет.

Ключевые слова: диалог, общение, понимание, средство, невербальная семиотика, фразеологическая точка зрения, характер.

Один древний мудрец сказал, что для человека нет более интересного объекта, чем сам человек. Дени Дидро считал человека высшей ценностью, единственным создателем всех достижений культуры на Земле.

Для нас важен человек и его личность, так как мы будем рассматривать её с точки зрения теории общения (вербальный и невербальный уровень). Как сказал А.Г. Спиркин в своей работе, «в настоящее время существуют две основные концепции личности: личность как функциональная (ролевая) характеристика человека (ситуация общения) и личность как его сущностная характеристика (индивидуальность, у Толстого «текучесть» и в то же время устойчивость характера). Первая концепция опирается на понятие *социальной функции человека*. Личностные качества человека есть производное от его социального образа жизни и самосознающего разума. Важна среда, в которой происходит общение, интеллектуальное равенство или неравенство собеседников. Вторая концепция опирается на *характеристику личности* и указывает на то, что человек проявляет себя не только как характер, но и как индивид, через которого познаются законы и формы общей жизни» [5: 453–461].

Поведение литературного персонажа распадается на множество ситуаций, из которых каждая представляет собой своего рода структурное единство.

Художественный текст можно рассматривать как два субтекста, один из которых складывается из наименований фактов внесловесной действительности, а другой из воспроизводящей речи — из монологов и диалогов. Благодаря последним человек предстает как носитель речи: писателями осваиваются интеллектуальная сторона бытия людей и их межличностное общение. Как говорит Л.В. Щерба: «В диалоге куются новые слова, фразы и обороты» [9: 43].

Диалог — это преимущественно речь устная, протекающая в условиях непосредственного контакта. Он складывается из высказываний нескольких лиц; иногда беседу нескольких лиц именуют *полилогом*. Эти высказывания, в большинстве случаев краткие, называются *репликами*. Реплики диалогов чередуются непринужденно и свободно. Слушающий зачастую прерывает говорящего, поняв его с полуслова. Тем самым он обнаруживает способность и готовность к мгновенному отклику на прозвучавшее высказывание. Диалогическая речь, протекающая в ситуации прямого непосредственного контакта между рядом находящимися людьми, вполне допускает лексические неточности, логическую сбивчивость [10].

Монолог вырастает из диалога. «Уединенные монологи (термин В.Е. Хализева) являются собой высказывания, осуществляемые человеком либо в полном одиночестве, либо в психологической изоляции от окружающих. Диалог показывает нам, что время — настоящее, что разговор происходит в данный момент. В монологе фильтруется прошлое, уже

что-то отработанное. За каждым из этих видов высказываний стоит авторский комментарий» [8: 198].

Диалог — основной текст в *драме*, но он обычно присутствует и в эпосе. В драме высказывания составляют непрерывную линию. Цепь диалогов и монологов создает иллюзию настоящего времени. В *эпосе* все по-другому. Эпос включает в себя речь повествователя. И художественный текст оказывается своего рода сложным сплавом повествовательной речи и высказываний персонажей (как писал Михаил Михайлович Бахтин) [2]. Такой сложный сплав, многообразие типов диалогов мы видим в «Войне и мире». Не случайно исследователи типов диалога, такие как: Л.В. Якубинский, Л.Я. Гинзбург, Б.А. Успенский, А.А. Сабуров и др. опираются на текст этого произведения.

Различие *типов диалогов* зависит, прежде всего, от ситуации, целей общения (официальный, интимный диалог). Выделяются диалоги, обозначающие важные переломные состояния в жизни героев. К диалогам автор «готовит» своих героев, рассказывает про их внутреннее состояние. «Княжна Марья подходила в тот день с особенным трепетом к двери кабинета. Ей казалось, что не только все знают, что нынче совершится решение ее судьбы, но что и знают то, что она об этом думает. Старый князь в это утро был чрезвычайно ласков и старателен в своем обращении с дочерью» [6: 280]. Так готовился разговор между дочерью и отцом о замужестве. В начале диалога речь персонажей полная, как бы этикетная, четкая, словно вырезанная. «Я желаю только одного — исполнить вашу волю, — сказала она, — но ежели бы мое желание нужно было выразить...» (отец перебил ее) [6: 281]. Но поведение и речь героев меняется: раскрываются истинные чувства друг к другу. «Фр...Фр... — фыркнул князь Николай Андреевич. Князь от имени своего воспитанника... сына, тебе делает пропозицию. Хочешь ты или нет быть женою князя Анатоля Курагина? Ты говори: да или нет! — закричал он, — а потом я удерживаю за собой право сказать и свое мнение» [6: 283]. Диалог резко меняется, обнаруживая истинные чувства персонажей.

По словам Л.В. Якубинского, наряду с *вербальным диалогом* можно говорить о диалоге *невербальном*. Как отметил психолог М. Арджайл в работе «Язык взгляда», «взгляд тесно связан с речью и часто является средством установления контакта» [1: 206–208]. По-разному используется взгляд в общении. Мимика, жесты, взгляды позволяют дать ответ раньше произнесенной речи. Они помогают легче понять собеседника. Иногда мы воспринимаем и понимаем чужую речь неправильно, в зависимости от мыслей, чувств, желаний, которые почему-либо преобладают в данный момент в нашей психике. Надо знать ситуацию, чтобы понять чужую речь.

Наряду с невербальным уровнем общения психологически значимы темп, тембр, интонация речи. Обдумывание речи развивается в обстановке досуга. Тон и тембр речи заставляют одного собеседника настроиться на определенный лад по отношению к другому и его высказыванию. Всякое обращение к людям требует ответа, воспринимается нами в определенном смысле, иногда неверно. Можно привести в пример разговор князя Андрея со своей женой Лизой. Здесь очень четко виден невербальный уровень диалога и значение авторского комментария: «Lise! — только сказал князь Андрей; но в этом слове были и просьба, и угроза, и, главное, уверенность в том, что она сама раскается в своих словах» [6: 248]. А затем еще было сказано: «Lise, я прошу вас перестать, — сказал князь Андрей еще выразительнее» [6: 249].

Очень важно отметить в диалоге *фразеологическую точку зрения* — термин Б.А. Успенского, так как автор может описывать одно действующее лицо с точки зрения другого действующего лица [7]. Пример из эпизода сватовства Анатоля к княжне Марье. Так, старый князь Болконский передает свое презрительное отношение к князю Василию,

которого мадмуазель Бурьен называет «excellence»: «Гм! Эта excellence — мальчишка... я его определил в коллегия, — оскорбленно сказал князь» [6: 264].

В авторской речи может использоваться всего одна точка зрения. При этом данная точка зрения может фразеологически не принадлежать самому автору, то есть не от своего лица (иначе говоря, автор и рассказчик не совпадают в этом случае).

С помощью прямой речи, то есть диалога, обычно проявляется индивидуальность персонажа, его фразеологическая точка зрения. Пример из диалога Пьера и князя Андрея, раскрывающий их теплую дружбу:

— Я знал, что вы будете, — отвечал Пьер. — Я приеду к вам ужинать, — прибавил он тихо, чтобы не мешать виконту, который продолжал свой рассказ. — Можно?

— Нет, нельзя, — сказал князь Андрей смеясь, пожатием руки давая знать Пьеру, что этого не нужно спрашивать» [6: 468].

По мнению А.А. Сабурова, «язык Толстого является изобразительным средством и, прежде всего, — средством изображения среды и характеров» [4: 36]. Язык «Войны и мира» раскрывает и общие черты изображаемых явлений, и индивидуальные особенности характеров. Особенностью речи Пьера является ее эмоциональность, взволнованность, напряженность чувства. Он редко разговаривает, а если и участвует в диалоге, то короткими, незаконченными фразами. Пример из разговора князя Андрея и его жены Лизы при выяснении отношений в присутствии Пьера: «Успокойтесь, княгиня. Вам это так кажется, потому что, я вас уверяю. Я сам испытал... отчего... потому... Нет, извините, чужой тут лишний... Прощайте...» [6: 266]. Здесь видно, что предложения не закончены, мысль не завершена. Еще автор часто выделяет курсивом притяжательные местоимения, такие как: «мой», «твой», «свой», — так передается интонация. В диалоге Лизы с Андреем видно возмущение Лизы по поводу ее друзей: «Все равно одна, без моих друзей... И хочет, чтоб я не боялась» [6: 247]. Толстой выделяет слово «моих» курсивом. В любом диалоге важна интонационная выразительность речи. «Плох тот художник прозы или стиха, — писал А. Белый, — который не слышит интонацию голоса, складывающего ему фразу». Княжна Марья говорит все время ласково, плавно, рассудительно. Пьер — отрывчато, незавершенно, князь Андрей — строго, четко.

Французский язык употребляется, в основном, в свете (этикетный диалог) и изображается как *язык готовый*. Как отметил А.А. Сабуров, «французская речь оказалась для великосветского салона не средством расширения горизонта и обогащения языка, но и еще своеобразным языковым штампом, подгоняющим под трафарет каждую мысль, которая представлена в «Войне и мире», не только в разрозненных репликах, но и в связном изложении — в письмах Жюли Карагиной к княжне Марье» [4: 48]. Очень важен иронический авторский комментарий к салонной беседе. Например, в разговоре Анны Павловны с князем: «Прежде всего скажите, как ваше здоровье, милый друг?». «Успокойте меня, — сказал он, не изменяя голоса и тоном, в котором из-за приличия и участия просвечивало равнодушие и даже насмешка». «Как можно быть здоровой, когда нравственно страдаешь? Разве можно, имея чувство, оставаться спокойною в наше время? — сказала Анна Павловна. — Вы весь вечер у меня, надеюсь?» [6: 228] И немного далее Толстой пишет: «Быть энтузиасткой сделалось ее общественным положением, и иногда, когда ей даже того не хотелось, она, чтобы не обмануть ожиданий людей, знавших ее, делалась энтузиасткой» [6: 229]. Благодаря авторскому комментарию подчеркивается неестественность разговора, фальшь. Очень часто встречаются выражения уменьшительно-ласкательные, такие как: «милый друг», «дружок», «моя дорогая», «душа моя», «милый дружок» и т. д. Такие обращения используются как в этикетном разговоре, так и в интимном, даже в письмах между Жюли и княжной

Марьей. Они могут встречаться как в русской речи, так и во французской. Это формулы вежливости, ставшей речевыми шаблонами.

Толстовские диалоги, поведение персонажей и его творчество — высшая точка *аналитического психологизма*. Одно из основополагающих открытий Толстого — анализ соотношения между *текущими и устойчивыми началами* душевной жизни. Толстой представляет нам Николая Ростова, Андрея Болконского, Пьера Безухова и в мирной жизни, и на войне. Мы видим их общение в разных жизненных ситуациях. Одинаковая ситуация может сближать разных по характеру персонажей, поскольку они испытывают общие чувства: «Уж как это там будет, не знаю, а все будет хорошо», — думал Ростов.

— Ростов!

— Что? — откликнулся он, не узнавая Бориса.

— Каково, в первую линию попали! Наш полк в атаку ходил! — сказал Борис, улыбаясь той счастливой улыбкой, которая бывает у молодых людей, в первый раз побывавших в огне. Ростов остановился.

— Вот как! — сказал он. — Ну что?

— Отбили! — оживленно сказал Борис, сделавшийся болтливым. [6:347]

Внимание Толстого устремлено не только на характеры, их различия, но и на общую жизнь. *Характер* — только один из элементов многослойной ситуации.

Герои романа ведут себя то естественно, то неестественно, их речь меняется. Соотношение прямой и внутренней речи героя — важнейший прием Толстого, передающий *противоречивость* его мыслей и чувств, неясность, душевную смуту. Так, Пьер думает плохо об Элен: «Но она глупа, я сам говорил, что она глупа, — думал Пьер. — Ведь это не любовь. Напротив, что-то гадкое есть в том чувстве, которое она возбудила во мне, что-то запрещенное» [6: 253]. И все же он объясняется ей в любви: «Же ву зен — сказал он, вспомнив то, что нужно было говорить в этих случаях; но слова эти прозвучали так бледно, что ему стало стыдно за себя» [6: 250].

От понятия «диалог» следует отличать понятие «*диалогичность*», которое целенаправленно используется в художественной литературе. Понятие диалогичности тоже присутствует в художественном тексте. Диалогичность имеет место там, где высказывания являются звеньями живого и плодотворного общения людей и обогащают их духовный опыт. «Диалогические отношения, — писал М.М. Бахтин, — гораздо шире диалогической речи в узком смысле» [2: 246]. Из героев «Войны и мира» установка на диалогичность, на понимание собеседника особенно свойственна Пьеру Безухову. Но та же установка проявляется и в моменты наиболее глубокого, личностного общения между другими персонажами. Так, Андрей Болконский, отправляющийся на войну, в ответ на робкую просьбу глубоко религиозной княжны Мери надеть крест, сначала иронически говорит: «Ежели он не в два пуда и шею не оттянет... Чтобы тебе сделать удовольствие... — сказал князь Андрей, но в ту же секунду, заметив огорченное выражение, которое приняло лицо сестры при этой шутке, он раскаялся. — Очень рад, право, очень рад, мой друг, — прибавил он» [6: 478].

По словам Л.Я. Гинзбург, «характер с его постоянными свойствами — только один из элементов многослойной ситуации, всякий раз определяющей поведение. Исследуемые Толстым процессы — это и есть непрерывная смена взаимосвязанных ситуаций» [3: 302]. Писатели опираются на самые разные формы диалогической речи и, подобно губке, впитывают их в себя. М.М. Бахтин писал: «Быть — значит общаться диалогически» [2: 272]. И все сводится к тому, что даже сознание персонажа может быть по преимуществу диалогичным, потому что диалог раскрывает хронологию и динамику человеческого бытия.

Список литературы

1. Арджайл М. Язык взгляда // Популярная психология. Хрестоматия / сост. В.В. Мироненко. М., 1990.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. Л.: Художественная литература, 1977.
4. Сабуров А.А. «Война и мир» Л.Н. Толстого. Проблематика и поэтика. М., 1959.
5. Спиркин А.Г. Философия. М.: Гардарики, 2009.
6. Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Русская классика. Эксмо-Пресс, 1997.
7. Успенский Б.А. Семиотика искусства. М., 1995.
8. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 1999.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
10. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Он же. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986.

Rubicheva Yu.

THE DIALOGUES IN "THE WAR AND PEACE" NOVEL BY L.N. TOLSTOY (COMMUNICATION AND UNDERSTANDING ISSUES)

In this article we can see the types of communication in different situations that fix mutual understanding between persons. There are different means for the contact and character of the person influences this situation.

Keywords: dialogue, communication, understanding, mean, non-verbal semiotic, phraseological point of view, character.

Саакян Роза Сааковна

Абхазский государственный университет, Абхазия

roza_saakyan@icloud.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АБХАЗИИ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР НАРОДОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются проблемы реализации функциональных ресурсов русского языка в многонациональной Республике Абхазия. Анализ региональных особенностей владения учащимися русским языком позволяет определить научные подходы к обновлению методик и технологий обучения русскому языку в школах различных типов и видов. Уточнена законодательная и нормативно-правовая база изучения абхазского языка как государственного и русского, регламентированные функции которого отмечены в Конституции РА.

Ключевые слова: языковая политика, межкультурная коммуникация, уровень владения русским языком, государственный язык, родной язык, неродной язык, гармонизация национальных отношений.

Исследование проблем обучения русскому языку в школах Абхазии занимает особое место в развитии образования и педагогической науки Республики. Обусловлено это известными причинами исторического взаимодействия, взаимовлияния, сотрудничества Абхазии и России. Сложившиеся и складывающиеся условия развития межгосударственных отношений во многом определяются взаимным интересом к поиску новых возможно-

стей соучастия в решении вопросов повышения качества жизни человека и общества. Совместный поиск ответов на вызовы современности определил однозначность мнения о необходимости согласия, взаимопонимания и взаимоподдержки народов России и Абхазии при сохранении возможностей выбора в интересах саморазвития.

Современная практика межгосударственных отношений сегодня закрепляет опыт использования английского языка как языка международного общения. Однако практика межгосударственного общения Республики Абхазия и Российской Федерации сохраняет исторически сложившиеся многовековые традиции общения на русском языке.

Многоязычность Республики Абхазия — явление не новое. На протяжении многих столетий на одной территории сосуществуют разные народности как со смежными, так и различными культурами, вероисповеданием и традициями. Этот фактор определил сложившуюся языковую ситуацию, в которой русский язык часто выступает в роли языка-посредника межнационального общения [6].

Функциональные ресурсы русского языка получили специфическую реализацию в условиях становления и укрепления государственности Абхазии, что определено Конституцией Республики. Так, в статье 6 отмечено: «Русский язык наряду с абхазским признается языком государственных и других учреждений» [3].

Осуществляя специфические функции в процессах межкультурной коммуникации, русский язык продолжает соединять народы Абхазии не только с Россией, но и с представителями бывших соотечественников, проживающих после распада Советского Союза в новых государствах [5].

Значимость функционирования русского языка как средства межнационального общения подтверждается статистическими данными, согласно которым более 36% населения Абхазии представлено армянами, украинцами, мигрелами, грузинами, осетинами, эстонцами и др. Заметный вклад в развитие экономики и культуры Абхазии вносят греки, коммуницирующие в процессах межнационального общения чаще на русском языке, в сфере семейных отношений — обычно на родном греческом.

Более 52% населения представлено абхазами, имеющими статус государствообразующего народа. В национальном составе Абхазии русские составляют 12% от общей численности населения.

Фактор многоязычности Республики объективно отражается в образовательной политике, соответствующей стратегии государственной национальной и языковой политики Абхазии, что подтверждается статистическими данными [4]. Общее количество работающих школ — 159, из них в 60 обучение осуществляется на абхазском языке, русский язык является предметом изучения. В 15 школах средством обучения являются и абхазский и русский языки.

В 47 школах дети обучаются на русском языке, абхазский является предметом изучения.

Статистика школ Абхазии включает данные, отражающие национальную представленность в Республике армян и грузин: армянских школ — 26, грузинских — 11.

Абхазия справедливо считается русскоговорящей страной, однако требования к качеству владения русским языком и русской речью изменялись, зеркально отражая обновление глобальных и региональных условий — геополитических, экономических, социокультурных.

В XXI веке отмечается усиление положительно мотивированного отношения к изучению русского языка при многообразии причин этого явления. Наблюдается рост личностного интереса обучающихся к повышению уровня владения русским литературным языком, что ни в коей мере не создает прецедента снижения качества обучения абхазскому языку. Одна из объективных причин потребности владения хорошей русской речью свя-

зана с государственным заказом на качественную подготовку специалистов — профессионалов современной формации для решения острых проблем кадровой политики. Договорные обязательства в сферах взаимодействия Абхазии и России по этому направлению определяют необходимость качественной подготовки абитуриентов, поступающих по целевому направлению (набору) в ведущие вузы Российской Федерации. Представим статистические данные, подтверждающие позитивное развитие межгосударственных отношений России и Абхазии в сферах образования и кадровой политики: в 2017 году 870 человек стали студентами, из них 160 были приняты в вузы России.

Другая причина обусловлена реалиями непрерывного образования, предполагающего пролонгированное обучение специалистов после вуза: повышение квалификации, переподготовка кадров, включение в научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность академических организаций и вузов России.

В целях гармонизации межнациональных отношений, предупреждения риска понижения эффективности языковой политики Абхазии в сфере укрепления и развития государственного абхазского языка в 2008 году был подписан договор между Россией и Абхазией «О союзничестве и стратегическом партнерстве». В 21 статье этого документа Россией приняты обязательства об оказании содействия в реализации программы развития абхазского языка как государственного языка Республики Абхазия.

В настоящее время мероприятия, реализуемые в рамках межгосударственных обязательств, достаточно результативны. Так, общественностью Абхазии отмечен, как положительный, следующий результат: вопрос о конкурентоспособности русского языка и государственного абхазского утратил свою актуальность, функции государственного и русского языков регламентированы сферой использования, ориентированы на достижение интеграции многонационального общества в поликультурной среде.

По данным исследований Абхазии (Правительство Республики Абхазия, Абхазский государственный университет) и России (Московский педагогический государственный университет, Московский государственный лингвистический университет; Институт изучения детства, семьи, воспитания Российской академии образования; Московский государственный социальный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Московский институт открытого образования и др.) осуществлена аналитическая работа по установлению уровня владения русским языком в Абхазии, в результате чего определена его неоднородность, обусловленная региональными особенностями жизни обучающихся. Так, в столице (Сухум) и близлежащих округах уровень владения русской речью (устной и письменной) достаточно высок (значительное количество школ с русским языком обучения концентрируется в этом регионе), а русский язык здесь большинством школьников воспринимается либо как родной, либо — как второй родной.

В восточной части страны русский язык воспринимается либо как неродной, либо как иностранный. Такие факторы очевидно актуализируют необходимость корректировать методики и технологии обучения русскому языку.

По заказу Россотрудничества учеными и учителями России и Абхазии осуществляются мониторинговые исследования в целях уточнения условий и факторов, определяющих возможность создания системы «регулярного обучения и повышения профессионального уровня национальных школьных учителей русистов в Абхазии, обеспечивающей повышение качества преподавания и системы оценки уровня владения русским языком» [2: 3]. При значительных изменениях государственной национальной политики Республики Абхазия, образовательной и языковой политики внимание абхазских ученых к проблемам качества обучения русскому языку не ослабевает (Л.Г. Бения, А.М. Касландзия, Н.В. Шалдуга, А.Д. Ладария, Е.П. Стеблецова, Н.В. Каюн и др.) Более того, отмечается

сохранение функционального многообразия использования речи на русском языке в различных сферах жизнедеятельности многонациональной Республики Абхазия.

В системе образования сохраняются ориентиры на соблюдение требований к качеству владения русской речью — письменной и устной, к уровню владения умениями говорить на русском языке, слушать русскую речь, читать и писать тексты на русском языке. Так, в системе образования и науки Республики Абхазия не снижается интерес исследователей к проблемам обучения русской речи, но сегодня повышается интерес к разработке новых методик и технологий развития русской речи учащихся школ Республики Абхазия, что актуализирует задачи научно обоснованного определения педагогических условий, необходимых для обеспечения психолого-педагогической поддержки процессов обучения русскому языку и развития русской речи детей. Не вызывают сомнения выводы ученых о том, что эффективные дидактические ресурсы обучения речи на языках — родных, неродных, иностранных — сосредоточены в произведениях искусства: живописи, музыки, театра и т. д. (Л.А. Ходякова, И.В. Текучева, И.А. Шаповалова, Л.Г. Саяхова, Т.М. Балыхина, О.С. Ушакова и др.). Обусловлено это тем, что язык многих видов искусства понятен и без перевода.

В сложившихся реалиях жизни школ Абхазии самыми доступными произведениями искусства для использования в работе по развитию русской речи являются репродукции картин, размещенные в учебниках и учебных пособиях, иллюстрации к текстам художественной литературы, оригиналы и копии художественных полотен из фондов государственных и краеведческих музеев, произведения живописи или их копии, представленные на выставочных площадках, а также в официальных организациях и в учреждениях профессионального образования, осуществляющих подготовку специалистов для социально ориентированных сфер (культура, различные виды искусства).

Творческая работа в системе обучения русскому языку и русской речи в школах Абхазии традиционно ориентируется на формирование готовности обучающихся создавать личностный продукт речевой деятельности: в процессе говорения — монологическое либо диалогическое высказывание, в письменной речи — чтение текста другого либо собственное письменное высказывание. Продуктом собственного авторского письменного высказывания в условиях обучения является текст сочинения. Однако для более полной реализации творческого потенциала языковой личности, становление и развитие которой поддерживается обучением, на определенных этапах необходима предварительная работа с текстом — образцом, представляющим продукт речетворчества других авторов. Таким образом, подготовку к сочинению предваряет мотивированная потребность понимать и воспроизводить в своей речи (сначала — устно, затем — письменно) образцовый пример авторского текста, т. е. передавать продукт речетворчества другого в репродуктивном тексте — пересказе.

В ходе практической работы над диссертацией «Развитие русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи» нами было замечено, что учащиеся, в целом, достаточно удовлетворительно выполняют задания по работе над сочинением-описанием по репродукциям и иллюстрациям, представленным в учебнике и согласованным с учебным планом; составляют самостоятельно тексты по образцу с опорой на дидактический материал, использованный при подготовке к сочинению. Однако уровень мотивированного интереса к работе над сочинением невысок. В целях повышения мотивированности учебной деятельности по созданию индивидуальных продуктов речетворчества в работу над сочинением по картине вносятся изменения: включаются задания по описанию картин художников Абхазии, усиливается внимание к картинам художников, обращающихся к привычным для школьников пейзажам (горы, море, леса, понятные жителям юга) [1].

Пониманию природы и образу жизни других народов способствуют задания на «погружение» обучающихся в творческое воображение природы русского севера, Подмосковья, Сибири, Урала, средней полосы России. Методически целесообразное, коммуникативно ориентированное, такое «погружение» соответствует одному из принципов обучения языку — принципу обучения русскому языку с учетом культуры русского народа, а также — с учетом культуры межнационального общения, культуры межгосударственных отношений.

Список литературы

1. Бойко Н. Истории знаменитых полотен. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
2. Ипполитова Л.В., Ковалев К.Э. Русский язык в Республике Абхазия: языковая ситуация глазами учителей-русистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2012.
3. Конституция Республики Абхазия. Сухум, 1999.
4. Официальная статистика Республики Абхазия за 2017 год // Основные показатели образования. Сухум, 2017.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
6. Шаповалова И.А. Основные векторы развития русского языка в современном мире // Вопросы национальных и федеративных отношений. Выпуск 4 (31). Научный журнал. М.: Изд. дом МИСиС, 2015. С. 77–89.

Saakian R.

RUSSIAN LANGUAGE IN THE MULTICULTURAL SPACE OF ABKHAZIA: DIALOGUE OF CULTURES OF THE PLURINATIONAL STATE

The article deals with the problems of implementation of functional resources of the Russian language in the multinational Republic of Abkhazia. The analysis of regional peculiarities of students' knowledge of the Russian language allows to determine scientific approaches to updating methods and technologies of teaching Russian in schools of different types. The legislative and regulatory framework for the study of the Abkhazian language as the state language and Russian, the regulated functions of which are noted in the Constitution of the RA, has been clarified.

Keywords: language policy, intercultural communication, level of Russian language proficiency, state language, mother tongue, non-native language, harmonization of national relations.

Трубина Ольга Борисовна

*Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина
olga.palladio@mail.ru*

НЕПЕРЕВОДИМАЯ ЛЕГКОСТЬ БЫТИЯ: О ЛАКУНАХ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена анализу лакун в национальной картине мира в аспекте перевода безэквивалентных языковых единиц на иностранный язык. Лакуна понимается как специфический маркер национальной картины мира. В межкультурной коммуникации они играют особую роль, так как содержат фоновые знания. Межъязыковые лакуны требуют особого внимания переводчика.

Ключевые слова: национальная картина мира, концепт, архетип, перевод, межкультурная коммуникация.

Современный человек живет в мире, который вполне допустимо признать миром коммуникативным, что делает актуальным вопрос об эффективности коммуникации, в том числе и интернациональной. В основе межкультурного общения, на наш взгляд, должно быть представление о национальной картине мира. Именно художественный текст в большой мере выражает существенные концепты такой картины мира, а художественный перевод дает возможность познакомиться с ней и переводчику, и читателям.

Перевод — одна из традиционных форм межкультурной коммуникации между различными народами, обмен духовными ценностями, находящими свое материальное воплощение в произведениях художественной литературы. В качестве посредника в этом виде коммуникации выступает переводчик — создатель вторичного текста (текста перевода). При этом перед ним часто возникает вопрос, что важнее в переводе — буква или дух текста. Ответ на этот вопрос не может быть однозначным: процесс коммуникации, тем более затрудненный культурно-языковыми барьерами, сложен и многогранен. Соответственно, современный подход к переводу подразумевает обязательный учет и культурологического, и социологического аспектов.

Поэтический перевод, на который распространяется все сказанное выше, имеет целый ряд особенностей, ведь перевод, по определению Е.Г. Эткинда [1], является «высшей формой бытия национального языка», в нем концентрируется дух народа, своеобразие его мировоззрения и историко-культурного развития.

При этом под картиной мира в самом общем виде предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом и индивидуальном) сознании. Маркерами специфики картины мира лингвокультурного сообщества, по мнению многих ученых, являются языковые лакуны. Безусловно, исследование национальной картины мира предусматривает также описание национальной специфики значений языковых единиц.

Под термином «лакуна» будем понимать в широком смысле национально-специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры, который либо полностью не понимается, либо недопонимается носителями иного языка в процессе коммуникации. В узком смысле лакуна (так называемая языковая лакуна) понимается как отсутствие в лексической системе языка языковой единицы для обозначения того или иного понятия. Как известно, нет единого определения этого явления. Этот феномен называют посредством самых разнообразных терминов: лакуна, антислова, пробелы, безэквиваленты, абсолютный нуль и т. д. Отмечают обычно, что лакуны представляют собой безэквивалентные элементы в языковой картине мира, но при этом описание национальной картины мира невозможно без анализа лакун. Но, безусловно, лакуны — это маркированные единицы. Маркированность лакун проявляется в том, что они выполняют кумулятивную функцию (выражают собой социально значимый культурный феномен), сигнификативную (дифференцируют одну культуру от другой), когнитивную функции (реализуют особые смыслы, сформированные в рамках социокультурного опыта того или иного народа). Они характеризуются селективностью отражения объективного мира, дробностью и идиоматичностью его выражения, этноцентричностью значения.

Как известно, лакуны бывают нескольких типов:

— **Предметные и абстрактные** (по степени абстрактности содержания).

Предметные лакуны отражают отсутствие материального, физического, чувственно воспринимаемого предмета или явления, артефакта. *Абстрактные* лакуны отражают отсутствие понятия, концепта, ментафакта. Например, *квас*, *творог* — предметная лакуна для английского и итальянского языка, *смекалка*, *авось* — абстрактная.

В данной статье рассматриваются типы общения в различных ситуациях, по которым устанавливается взаимопонимание между собеседниками. Существуют разные средства для установления контакта, и характер человека на это влияет.

— **Родовые и видовые** (по парадигматической характеристике, месту в языковых парадигмах). *Родовые* лакуны отражают отсутствие общего наименования для класса предметов, *видовые* — отсутствие наименований отдельных разновидностей предметов или явлений.

— **Межъязыковые и внутриязыковые** (по системно-языковой принадлежности). *Межъязыковые* лакуны выявляются при сопоставлении разных языков: если в одном из них не обнаруживается языкового эквивалента какой-либо единицы другого языка, то можно говорить о существовании в нем лакуны. *Внутриязыковые* лакуны обнаруживаются внутри парадигм одного языка, например, отсутствие слова с противоположным значением, отсутствие единицы с определенной стилистической отнесенностью, отсутствие какой-либо формы слова и др.

— **Мотивированные и немотивированные** (по внеязыковой обусловленности). *Мотивированные* лакуны — это лакуны, наличие которых объясняется отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре другого языкового пространства (*лапти, щи, матрешка, балалайка, винегрет, квас, погреб, беспризорник, тамада, форточка*). Существование *немотивированных* лакун не может быть объяснено отсутствием явления или предмета — соответствующие предметы или явления в культуре иного этноса есть, но слов, их обозначающих, нет (*сутки, кипяток, поземка, сухомятка, смекалистый, сухостой, именинник, аврал, облокотиться*).

— **Номинативные и стилистические** (по типу номинации).

Номинативные лакуны — лакуны, отражающие отсутствие номинации денотата. Может отсутствовать номинация предмета как такового, а может отсутствовать его эмоциональная или оценочная номинация. *Стилистические* лакуны представляют собой отсутствие слова с определенной стилистической характеристикой. Стилистические лакуны компенсируются различными видами эвфемизмов [2; 3; 4].

Лакуны — факт языковой действительности. Так «переводима» ли вообще национальная картина мира? Непереводаемость русской культуры на языки других стран мира — миф или реальность? Каждый переводчик ищет свой ответ на эти вопросы. Безусловно, есть поэты и писатели, которые стали ярчайшими «носителями», «выразителями» русской культуры, «русского духа», «загадочной русской души». Один из них — Владимир Высоцкий. Песни и стихи Высоцкого привлекают внимание тех, кто знает русский язык, и тех, кто его не знает. В разных странах переводят его стихи, книгу М. Влади о нем — «Прерванный полет», ставят спектакли на темы его песен и стихов. Известный французский актер Депардьё говорил о своем восприятии песен Высоцкого: «Он пел мне свои песни, и хотя я не понимал ни слова, но чувствовал их». Итальянец Дарио Токачелли, случайный знакомый Высоцкого, так описывал импровизированное выступление поэта в римской трагедии: «К концу первой песни в зале была абсолютная тишина! Марина Влади, которая говорит по-итальянски, встала и сказала, что она хочет перевести, о чем именно пел Высоцкий. И тут вскакивает какая-то женщина и кричит: “Не надо ничего переводить! Мы всё прекрасно поняли!”» [5].

Так поняли ли? Как понимается и переводится поэтический текст? Рассмотрим отрывок из текста песни Владимира Высоцкого «Лирическая» и два варианта его перевода: перевод, сделанный С. Аверса, и перевод С. Долгушиной.

В. Высоцкий «Лирическая»	С. Аверса
<p>Здесь лапы у елей дрожат на весу, Здесь птицы щебечут тревожно. Живешь в заколдованном диком лесу, Откуда уйти невозможно. Пусть черемухи сохнут бельем на ветру, Пусть дождем опадают сирени. Всё равно я отсюда тебя заберу Во дворец, где играют свирели.</p>	<p>Qui le breccia degli abeti tremano per il peso, Qui gli uccelli cinguettano inquieti. Tu vivi in un bosco selvatico e incantato Da dove è impossibile fuggire. Lascia che i ciliegi selvaticiseccino come biancheria al vento, Che i lilla cadano a pioggia, Io comunque ti porterò via da qui Nel palazzo dove suonano i flauti [6].</p> <p>С. Долгушина</p> <p>Qui le zampe ad alberi del pelo rabbrividiscono su peso, Qui il cinguettio d'uccelli e inquietante. Vivi in bosco selvatico incantato, Da dov'è impossibile partire. Permetti alle ciliegie d'uccello di asciugarti come tela di lino su un vento, Permetti ai lilla di cadere come pioggia, Lo stesso da qui ti porterò via In palazzo dove i tubi giocano [7].</p>

В стихотворении В. Высоцкого «Лирическая» есть важные для национальной картины мира русских архетипические феномены, в том числе и флористические: *ель*, *черёмуха*, *сирень*. Можно заметить, они переведены на итальянский язык по-разному.

Лексема *ель* (*ели*) в тексте Сильваны Аверса переведена на итальянский язык как *abeti*, что точно соответствует русской языковой единице — *ели*, а Светлана Долгушина перевела это слово как *alberi*, что в русском языке эквивалентно лексеме *деревья*. Слово *ель* в русском языке имеет следующее значение: **ЕЛЬ**, -и; *ж.* Вечнозелёное хвойное дерево сем. сосновых, с кроной конусообразной формы и длинными чешуйчатыми шишками. *Пушистая стройная е. Столетние ели. Голубая е.* (порода елей с густой хвоей голубовато-сизого оттенка) *собир.* *Лес состоял из сосны и ели.* <**ЕЛОВЫЙ** (см.) [8].

У данной русской лексемы существуют устойчивые ассоциативные связи: *шишка, ельник, хвоя, иголки, смола, тайга, мишура, колючий, лесная, деревцо, лапа, пень, ветка, бревно, высокая, ветвь, лесоруб, лесная, острый, зелёное, белка, ствол, дровосек, древесина, игла, гирлянда, доска, дрова, природа, растения, молодая, макушка, сруб, отель, опушка, палка, гибель, декабрь, медведь, пенёк, метель, бельё, топор, корень, деревня, зелень, холод, январь, красивая тропинка, мороз, зима, темный и др.* [9]

Этот набор ассоциаций соотносится с такими эмоциями, как страх, беспокойство, тревога. Такая интерпретация находит свое подтверждение и в тексте стихотворения. Так, в семантико-ассоциативное поле лексемы *ель* входят следующие слова и словосочетания: *лапы, дрожат, тревожно, в диком лесу, заколдованный лес.* Все единицы данного поля имеют общую эмотивную сему. Таким образом, в переводе С. Долгушиной не сохраняются многие элементы смысла, которые представлены в переводе С. Аверса.

Лексема *черемуха* имеет в русском языке следующее значение: **ЧЕРЁМУХА**, -и; *ж.* Дерево или кустарник сем. розоцветных, с белыми душистыми цветками, собранными в кисти, приносящее плоды в виде чёрных ягод (используется в народной медицине как желудочное средство). *Под окном растёт ч. * Черёмуха душистая С весною расцвела. И ветки золотистые, Что кудри завилы* (Есенин) [8].

При этом со словом *черёмуха* ассоциируются слова: *ягода, дерево, весна, цветы, запах, куст, цвести, белая, растение, листья, чёрная, аромат, красная, цветок, песня,*

сад, цвет, ветка, цветение, лето, вкусно, лес, май, душистая, букет, холод, спелая, природа, красивая, плоды, зелень, сирень, солнце, газ, еда, чай, дача, птицы, череп, огород, варенье, красиво, сладкая, лечебная, кустарник [9]. Этот набор ассоциаций связан со многими позитивными эмоциями. В итальянском тексте лексема *черемуха* переведена следующим образом: **cilieggi selvaticisecchino** (черешня/вишня дикорастущая) — у С. Аверса и **ciliegie d'uccello** (птичья вишня (черешня) — у С. Долгушиной. Возможен и другой вариант перевода русской лексемы на итальянский язык — **pruno**. То есть, русское слово *черемуха* невозможно перевести на итальянский язык достаточно точно, без потери смысла, тем более сохранить все ассоциативные связи и эмоциональную оценку.

Лексему *сирень* оба переводчика переводят одинаково — **lillà**. Перевод достаточно точный. Лексему *лапы* (сли) переводят по-разному: **breccia** (*пролом, брешь; щебень*) — у С. Аверса, **zampa** — у С. Долгушиной. При этом лексема **zampa** в итальянском языке имеет следующее значение — *лапа* (о человеке и животном). На наш взгляд, возможен вариант перевода — **rato** (ветка — о дереве).

Лексема *белье* имеет в русском языке следующее значение: **БЕЛЬЁ**, -я; *ср. собир.* Предметы одежды для ношения непосредственно на теле или тканевые изделия бытового назначения. *Стирать, гладить б. Б. из холста, хлопка. Носильное, столовое, постельное б. Мужское, женское, детское б. Лечебное б. Взять с собой смену белья. В одном (нижнем) белье (без верхней одежды). Рыться (копаться) в чужом (грязном) белье (также: неодобр.); проявлять повышенный интерес к чужой интимной жизни, неблагоприятным поступкам и т. п.* [8]. С. Аверса переводит данную лексему на итальянский язык как **biancheria**, в этом варианте перевода сохранена внутренняя форма русской лексемы (**bianca** — белая). Вариант перевода С. Долгушиной — **tela di lino** (буквально: льняное полотно) не дает возможности эту внутреннюю форму передать и семантически не достаточно точен: итальянское слово **tela** имеет, кроме основного значения, и другое — *холст, художественное полотно*.

Лексему *свирель* С. Аверса переводит как **flauti** (флейта), вариант С. Долгушиной — **tubi** (трубы). Лексема *свирель* в русском языке имеет следующее значение: **СВИРЕЛЬ**, -и; *ж. 1.* Русский народный музыкальный инструмент в виде дудки из дерева или тростника. *Тростниковая с. Пастушья с. Играть на свирели. 2.* Бытовое название духовых инструментов типа одностольных и двустольных флейт [8]. Слово *свирель* в русском языке ассоциативно связано с такими языковыми единицами, как: *инструмент, птица, музыка, дудка, мелодия, звук, песня, свист, играть, пение, дерево, соловей, свистеть, дуть, сверло, музыкальный, птичка, дудочка, ноты, трель, гнездо, музыкант, лес, поёт, дрель, гвоздь, пицаль, древний, духовой* [9]. Таким образом, оба варианта перевода не передают полностью всего комплекса ассоциативных связей русской лексемы. В итальянском языке русскую лексему *свирель* переводят обычно как **fistula**.

Итак, языковые лакуны проявляют национальную специфику любого языка. Особенности социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, своеобразие его мировоззрения, психологии, традиций объясняют возникновение образов и понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков.

При переводе безэквивалентных языковых единиц посредством таких конкретных переводческих приемов, как перевод-описание или разъяснительный перевод, трансформационный (контекстный) перевод, решается сложная проблема «непереводимости переводимого».

Список литературы

1. Эткинд Е.Г. Психопэтика. СПб.: Искусство-СПБ, 2005.
2. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Типография издательства СПбГУ, 2006.

3. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 2009.
4. Хакимова Ш.Р. Лакуны как лингвистическое явление // Молодой ученый. 2015. № 1. С. 420–422. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/81/14614/> (дата обращения: 21.05.2018).
5. Липатов А. Нерусский Высоцкий. [Электронный ресурс] URL: http://mustaxer.ucoz.net/news/nerusskij_vysockij/2013-03-22-108.
6. Aversa S. Vladimir Visotskiy. 19 Canzoni. Italia: Stampa Alternativa, 1991.
7. Долгушина С. [Электронный ресурс] URL: <http://stihi.ru/avtor/dolgeveti12>.
8. Большой толковый словарь русского языка. / Гл. ред. С.А. Кузнецов. Первое издание. СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года.
9. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. М.: АСТ-Астрель, 2002.
10. Dizionario russo — italiano, italiano — russo / Di V. Kovalev. 6 ed. Bologna: Zanichelli, 2007.

Trubina O.

UNTRANSLATABLE LIGHTNESS OF BEING: ABOUT LACUNES IN THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD

The article is devoted to the analysis of lacunae in the national picture of the world in the aspect of translation of equivalent languages into a foreign language. Lacuna is understood as a specific marker of the national picture of the world. In intercultural communication, they play a special role, since they contain background knowledge. Interlanguage lacunae require special attention of an interpreter, and their translation is an important aspect of translation activity.

Keywords: national picture of the world, concept, archetype, translation, intercultural communication.

Чижова Лариса Алексеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
lachizhov@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ НАУЧНОЙ И МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИН МИРА В ЯЗЫКОВОМ ОТОБРАЖЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ГЕШТАЛЬТА ЧИСЛО В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

В статье на примере семантического гештальта *число* проводится анализ в двух ракурсах: в отношении конкурирующих картин мира — научной и мифологической, а также при сопоставлении языковых представлений в двух культурах — русской и китайской. Различия картин мира национальных языков проявляются в объеме семантического гештальта и его языковых презентациях, в отсутствии/наличии грамматической категории числа, в системе принятых мер измерения, а также в специфике метафорических ассоциаций. Особый интерес представляют попытки упорядочивания Хаоса Числом в Пространстве и Времени в национальных картинах мира.

Ключевые слова: картина мира, семантический гештальт, число, семантическое поле, гипероним, гипоним.

Картина мира (далее КМ) в соответствии с процессом социализации Человека понимается как система психических образов, в которых отражаются процессы восприятия, изучения объектов действительности и их свойств, категоризации познаваемого объекта с

включением нового объекта в известный класс или созданием нового класса объектов. Как этап онтологического процесса происходит и вербальная номинация нового объекта с помощью различных стратегий при использовании базы родного для познающего человека языка, или заимствования из другого языка, или смешении различных способов. Так происходит накопление, фиксация, сохранение и передача новых знаний с помощью языковых средств.

Соотношение индивидуальной и социальной картин мира, складывающихся как результат первичного и вторичного опыта познающего субъекта, определяет особенность личности Человека. В центре нашего внимания — взаимодействие мифологической КМ, в которой отражаются наглядные, часто эмоционально насыщенные образы и оценки явлений объективного мира, и научной картины мира, складывающейся в результате научного познания с выделением моделей описания, применяющей систему верификации результатов познания при формулировании законов. Соотношение мифологической и научной картин мира отражается в речевом узусе Человека Говорящего: так мы, вопреки представлениям в научной КМ, говорим «солнце всходит и заходит», опираясь на зрительное восприятие. В языковой КМ именно отражение соотношения мифологической и научной картин мира — в центре нашего внимания.

Основа понимания различных картин мира, их соотношения и взаимодействия заложены в трудах представителей различных областей знаний: философии, когнитологии, культурологии, психологии, социологии, лингвистики — в трудах Р.И. Павилёниса [1], А. Вебера [2], А.А. Леонтьева [3], Т.А. ван Дейка [4], Е.С. Кубряковой [5], Н.Д. Арутюновой [6], Ю.С. Степанова [7], В.И. Карасика [8], Н.В. Уфимцевой [10] и многих других ученых.

Главный объект нашего интереса сосредоточен на представлении в языковом коде и в текстовых реализациях семантического гештальта *число*. Семантический гештальт (далее СГ) представляет собой элемент внутренней организации знаний в КМ, он объединяет типичные признаки предмета, класса предметов или понятий. Выделение таких типичных признаков определяется индивидуальным и социальным опытом человека, что непременно отображается как в языковом коде, присущем социальным структурам, в том числе национальному языку, так и в идиостиле, формирующем представление об индивидуальном опыте человека.

Семантический гештальт понимается как кластер, объединяющий однородные понятия с общим интегрирующим семантическим признаком. В определенной мере семантический гештальт соотносится с гиперонимом семантического поля в языковой системе.

СГ состоит из ядра и периферийных зон, которые представляют собой динамическую структуру. Составляющие периферийные зоны представляют собой гипонимы семантического поля. Так, гипероним *число* объединяет не только гипонимы типа *два, двенадцать, второй*, но и *много, мало, кот заплакал, тьма-тьмуца* и прочее.

Понятие семантического гештальта разрабатывалось в трудах Ю.Н. Караулова [9]. Важно также отметить, что семантические гештальты образуют лексическую базу национального языка, в которой появляются не только черты языкового кода, но и особенности культуры народа.

Сопоставление КМ разных народов в связи с описанием сходства и различия однотипных СГ, формирующих базу культурного опыта, важно для описания коммуникативных неудач в неравновесных коммуникативных актах, для описания лакун при переводе с одного языка на другой, с одной стороны, а также в практике преподавания неродного языка — с другой.

Для исследования СГ *число* выделяются несколько аспектов:

а) соотношение числа и меры измерения в разных КМ;

б) соотношение числа и меры при формировании представления о Пространстве и Времени;

в) введение точек отсчета для градуирования Пространства и Времени;

г) введение понятия и обозначения бесконечности в попытках упорядочивания Хаоса как Космоса.

В рамках статьи мы вынуждены ограничить проблематику и материал, несмотря на то, что осознаем необходимость учета соотношения всех указанных аспектов.

Принято считать, что представление о понятии *число* как когнитивной категории было заложено пифагорейцами; Число как средство упорядочивания Хаоса ввел Платон, что послужило основой для формирования философской категории числа в концепции Аристотеля.

В научной КМ число понимается как средство количественной характеристики свойств объекта, для сравнения разных объектов, нумерации объектов и их частей. Принятая ныне десятичная позиционная система исчисления, включающая понятия натуральных, иррациональных, действительных, комплексных чисел, складывалась постепенно в соответствии с требованиями к деятельности человека в различных сферах (например, в познавательной, экономической сферах), пополнение знаниями обуславливается изменениями в социальной и технологической сферах.

Каждый этап накопления знаний в научной КМ вербализуется. Так, например, современный этап технологического прогресса характеризуется введением новых лексем для именованья больших чисел, таких как *килобайт, мегабайт, гигабайт, терабайт... йоттабайт* (*йоттабайт* обозначает 10 в 24 степени — от др.-греч. ὀκτώ – восемь = 2 в 80 степени), что для носителя языка, не специализирующегося в сфере информационных технологий, лишено «внутренней формы». Нужно заметить, что представления о числе 10 и числе 2 не всегда и не везде рассматривались как базовые для исчисления: в истории Галлии, что отразилось в истории французского языка, мерой отсчета было число 20 , а в истории Китая — число 5 . в русском фольклоре есть уникальное исчисление при обозначении неисчислимого множества: *тридевять* для обозначения отдаленного местообитания (именование числа 27 при счете девятками).

Большие числа в мифологической КМ, как свидетельствует фольклорный фонд текстов, не имеют точного соответствия в научной КМ: ср. выражения *давным-давно, тьма-тьмущая*.

Точка отсчета в научной КМ вводится с понятием нуля. Иногда введение точки отсчета базируется на индивидуальном чувственном опыте человека: так, например, соотношение точки замерзания воды и ее точка кипения дали основание для выявления соотношения 0 – 100 градусов по Цельсию, хотя, следует признать, физики не удовлетворены такой мерой отсчета из-за точного знания, насколько свойства жидкостей и газа различаются при изменении температуры, что отражается на результате градуирования.

Совершенно по другой модели введено было понятие метра: первоначально как часть парижского меридиана, а ныне, в системе СИ, — как единица измерения длины волны оранжевой линии спектра излучения изотопа криптона в вакууме. Так формируется представление именно в научной КМ, а пользуемся мы, не специалисты, в обыденности — суррогатом метра как научного понятия.

Введение точки отсчета при исчислении Времени может опираться на обыденный опыт — смена ночи и дня, зрительное восприятие фазы Луны, но чаще всего ноль определяется социальными структурами, сформированными общественными институтами: так, в истории Китая точками отсчета были смены императорских династий, а затем революционные преобразования (отказ от императорского правления с участием Сунь Ятсена, ос-

нователя партии Гоминьдан, отца нации, в 1911–1913 гг. — годоисчисление на Тайване до сих пор проходит в отношении к революции Сунь Ятсена).

Типичный пример коммуникативной ошибки в межкультурной коммуникации связан с интерпретацией китайского нового года, который знаменует начало весны по лунному календарю, в качестве аналога представления о новом годе, принятого в России; кроме того, в Китае празднуют еще день представления середины осени, также метафорическое значение приобретает число 12 в определении годовых циклов, что знаменуют представители живых существ (есть много легенд, объясняющих последовательность именованного года в цикле: одна из них указывает на приоритет хитрости мыши/крысы, которая села на голову быка в соревновании по скорости бега, что и привело к первенству именно крысы в названии первого года в цикле, затем следует год быка, а свинья замыкала шествие, а значит, символизировала год завершения 12-годового цикла).

В истории России с введением христианства был принят византийский календарь, а точкой отсчета становится дата сотворения мира, а затем указом Петра Первого в 1699 году летоисчисление ведется от Рождества Христова. Григорианский календарь с точкой отсчета от 1-го января введен в 1918 году.

Различия во введении точки отсчета отчетливо осознаются в определении начала недели у разных народов (неделя начинается либо с воскресенья, либо с понедельника при общем принятии «седьмицы»).

Отличаются и способы передачи числа в невербальных системах: в истории китайской письменности оперировали пятью палочками, расположенными в строгом порядке, в истории русского письма долгое время для чисел использовались знаки букв.

Следует отметить большие различия культур в сфере мифологизации чисел (см. работы Г. Бидерманна [10] и Дж. Трессиндера [11]). В греческой культуре, под влиянием которой, естественно, складывалась культура русского народа, символом совершенства считалось число 4, являющее как бы устойчивую структуру (четыре стороны света, четыре времени года). Именно поэтому приобретает такое огромное культурное значение четырехкомпонентная фигура креста. Однако число 4 в китайской культуре приобретает ассоциацию смерти, что объясняет нежелание, особенно в больнице, находиться на четвертом этаже или в четвертой палате. Отмечу, что в древней Греции знаком смерти было число 8, хотя в буддизме 8 — знак совершенства.

Мифологизации подвергаются в фольклорных текстах числа в качестве сюжетообразующих структур: ср., например, три дороги при выборе пути, три сына, подвергающиеся испытаниям в русских фольклорных текстах.

Универсальной чертой построения КМ разных народов следует признать отсчет от тела человека — значимость числа 2 (отсюда соотношение верха и низа, например), числа 5 (число лет показывают дети разных народов часто не словом, а числом пальцев на руке), числа 10 как числа пальцев на правой и левой руках. Нужно подчеркнуть значимость именно числа 2 как универсалии при создании системных оппозиций — два берега реки, жизнь — смерть, правый — левый и др. Отметим сходство и различие картин мира русского и китайского народов в связи с использованием представления о мере протяженности в соответствии с телом — сходно использование сажени, например, но различается измерение тканей: у русских локоть, у китайцев разведенные пальцы руки.

В языковой КМ любого народа широко представлен СГ *число*. Для выявления соотношения ядра и периферии отображения СГ *число*, соотношения гиперонима и гипонимов, отображающих в языковой КМ понятийную структуру числа, обратимся к данным толковых и идеографических словарей. Следует подчеркнуть принципиальную особенность лексико-семантического поля, образуемого гиперонимом *число*: состав гипонимов практически неограничен в языковой КМ, поскольку список является открытым для по-

полнения (примеры типа *гигабайт*, *терабайт* приведены выше), кроме того, есть возможности пересечений периферийных сфер различных лексико-семантических полей: так, например, лексемы *много* и *тьма* могут использоваться в значении неисчислимого множества, а *второй* может употребляться в значении «другой».

Мы будем пользоваться описанием русского языка из-за недоступности лексикографического описания китайского языка в таком объеме, хотя очень заманчивым кажется использование специальных исследований по языковой картине мира китайцев: см., например, работы Тань Аошуан [12], Чжу Жуйшуан [13]. Но следует отметить принципиальное отличие русской и китайской языковых картин мира: в русском языке представлена грамматическая категория числа, а в китайском отсутствует такая грамматическая категория. Конечно, следует учесть, что выразить значение числа возможно на любом языке, вне зависимости от того, есть или отсутствует грамматическая категория числа. Однако обязательность выражения грамматической категории числа, как, например, в русском языке, формирует необходимость выражения значения «единичность/множественность», причем в истории русского языка представлены были более сложные оппозиции по числу: единичность / неединичность / двойственность / исчисляемая множественность / неисчисляемая множественность. Рудименты исторических граммем в категории числа до сих пор представлены в узусе речи: ср. *уши* — форма именительного падежа двойственного числа, *жемчужины* — форма исчисляемого множественного, а *жемчуг* — форма единственного числа, но значение неисчисляемого множественного.

По данным толковых словарей В.И. Даля [14], Д.Н. Ушакова [15], а также Национального корпуса русского языка [16] и Лингвистического энциклопедического словаря [17], проявляется следующее соотношение между тремя КМ на материале русского языка:

Значения	Мифологическая КМ	Научная КМ	Языковая КМ
1. Количество	+	+	+
2. Знак для обозначения количества	+	+	+
3. Место в порядковом ряду	+	+	+
4. Неисчисляемое множество	+(ср. <i>им нет числа</i> ; значение также реализовано: <i>тьма-тьмущая</i>)	-	+(ср. <i>Собралось большое число гостей. Снизилось число заболеваний...</i> <i>Можно смотреть фильм бесконечное число раз</i>)
5. Грамматическая категория	-	-	+ / - Зависимость от типологических свойств языка, проявляется по-разному в лексико-грамматических группах слов русского языка. Ср. <i>сапог</i> — <i>сапоги</i> , с одной стороны, и <i>небо</i> — <i>небеса</i> — с другой.

Следует подчеркнуть совпадение трех сфер в СГ *число*: количество, знак для обозначения количества и места в порядковом ряду, что устойчиво проявляется в национальных культурах множества народов и претендует на языковую и понятийную универсалию.

Данные идеографического словаря русского языка О.С. Баранова [18] формируют представление о числе следующим образом: число трактуется как выражение величины/количества, качества однородной совокупности и как знак, выражающий представление о числе. В идеографическом словаре подчеркивается информативная составляющая значений чисел в однородной последовательности, мгновенная характеристика переменной величины, а также способность указать на другой объект в числовой последовательности (ср. значение 2 формирует представление, по меньшей мере, существования 1, хотя не означает указания на наличие 3).

Сопоставление данных словарей разного типа показывает особую ценность идеографических словарей-тезаурусов, поскольку именно изучение формирования знаний о действительности (реальной, воображаемой, мнимой, фантастической) позволяет объяснить многие факты речевого узуса: ср., например, отсутствие соотношения по числу в примерах типа *небо — небеса* или запрет на образование форм числа у существительного *любовь*.

Особый интерес представляет интерпретация числа в текстах с поэтической функцией, что может привести (и приводит!) к несоответствию представления о числе, сложившегося в научной, мифологической и языковой картинах мира. Приведем только один пример — отрывок из стихотворения М. Цветаевой «Два в квадрате»:

Не знали долго ваши взоры,
Кто из сестер для них «она»?
Здесь умолкают все укоры, —
Ведь две мы. Ваша ль то вина?

Лексема *два* в тексте стихотворения М. Цветаевой означает не сумму $2=1+1$, как следовало бы исходя из понимания в научной КМ, а указание на неидентичность двух сестер — как оппозиция «один — другой» при подчеркивании сходства форм, но различии внутренних свойств, причем усугубляется это отличие в названии стихотворения. Ср. сходство научной и мифологической КМ для гипонима *два* в русской поговорке «*Ум хорошо, а два лучше*», а также фразеологизме «*один другого стоит*». Но в идеографическом представлении числа 2 возможно представление «один — другой».

Формирование понятия о числе таит в себе множество таинств, что так привлекает исследователя как при изучении познавательной деятельности человека, так и при сопоставлении национальных картин мира, в практике преподавания неродного языка. Различия языковых картин мира вызывают трудности перевода таких, например, фразеологизмов, как «*ноль без палочки*», «*два сапога — пара*», «*тридевятое царство*», «*семеро по лавкам*» — выражений с участием выражения СГ *число*.

Список литературы

1. Павилёнис Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983.
2. Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры. СПб.: Университетская книга, 1998.
3. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Ин-т языкознания РАН, 1993. С. 16–21.
4. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
5. Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И. и др. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988.
6. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004.

8. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
9. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Этнокультурные исследования языкового сознания. М., 2000. С. 191–205.
10. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. М.: Республика, 1996.
11. Трессиндер Дж. Словарь символов. М: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
12. Тань Аошуан. Китайская картина мира. Язык, культура, ментальность. М., 2004.
13. Чжу Жуйшуан. Особенности китайской картины мира // Вопросы психолингвистики. М.: ИЯз РАН, 2015. № 1. С. 233–238.
14. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. 7-е изд., Т. 1–4. М.: Русский язык, 1978.
15. Толковый словарь русского языка: в 4 томах / Под ред. Д.И. Ушакова. М.: ТЕРРА—Книжный клуб, 2007.
16. Национальный корпус русского языка: [Электронный ресурс] URL: <http://ruscorpora.ru/>.
17. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
18. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка. М.: ЭТС и Polyglossum, 1995.

Chizhova L.

**THE RELATION OF THE SCIENTIFIC AND MYTHOLOGICAL PICTURES
OF THE WORLD IN LANGUAGE REPRESENTATION
(THE EXAMPLES OF THE SEMANTIC GESTALT IMPLICATIONS “NUMBER”
IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES)**

In the article, the semantic Gestalt *number* is analyzed from two points of view: in relation to competing world pictures — scientific and mythological, and also in the comparison of language representations in two cultures – Russian and Chinese. The differences between the world pictures and national languages are manifested in the semantic gestalt filling and its language presentations, in the absence or presence of the grammatical category “number”, in the system of measures taken, and in the specifics of metaphorical associations. The special interest is how to organize Chaos in Space and Time in the national pictures of the world.

Keywords: world picture, semantic gestalt, number, semantic field, hyperonym, hyponym.

*Шаповалова Ирина Александровна
Высшая школа народных искусств (академия)
ia.shapovalova51@yandex.ru*

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ СОБСТВЕННЫМ
НАЦИОНАЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ**

В статье анализируется опыт формирования образовательной среды уникального вуза, созданного Правительством РФ в 2003 году в целях объединения ведущих центров народных художественных промыслов на основе реализации в них системы непрерывного образования, для решения задач приобщения российского народа к собственной исторической культуре, для развития национального самосознания молодежи. Особое внимание уделено вопросам владения студентами устной и письменной речью, участию обучающихся и преподавателей в интерактивной деятельно

сти выставочных площадок академии, мотивирующих интерес к диалогу национальных культур России как в стране, так и за рубежом.

Ключевые слова: аутодиалог, выставочные площадки, декоративно-прикладное искусство, диалог и диалогическое общение, народные промыслы, образовательная среда, творческая деятельность.

Осознанная в современном мире необходимость возрождения интереса к своим корням, наследию прародителей, к национальной культуре определила специфическую миссию учреждений художественного образования, среди которых признание особой значимости Высшей школы народных искусств (академии) не вызывает сомнения.

Объединившая в 2003 году исторические центры народных художественных промыслов России (Мстера, Сергиев Посад, Богородск, Холуй, Федоскино, Москва, Санкт-Петербург, Рязань, Омск и др.), академия (до 2017 года — институт) обеспечивает профессиональную подготовку специалистов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов в местах традиционного проживания уже состоявшихся мастеров и будущих — студентов, что важно для укрепления диалога поколений как диалога культур.

Созидающие уникальные произведения, мастера декоративно-прикладного искусства органически соединяют традиции предшествующих поколений с творчеством современных представителей семейных династий. Например, знаменитых богородских резчиков по дереву (изготовление скульптур, скульптурных групп, игрушки) объединяет коллективный творческий труд в семьях Чушкиных, Ерошкиных, Балаевых и др.

Взаимопонимание и взаимоподдержка поколений отцов и детей поддерживается культурой их общения, ценностными смыслами духовного опыта, укрепляющего силы молодого поколения художников. Так, целевой и стройный мир крепкой семьи Балаевых отражается во всех сферах жизни: в быту, в профессиональной деятельности, в учебном процессе. Простота и мудрость уклада домашней жизни проявляется в почитании старших и заботливо-требовательном отношении к младшим, в ответственности за репутацию фамилии.

Представляя сегодняшнее старшее поколение, С. Балаев строго оценивает качество творческих изделий своих детей и внуков, уже работающих или еще обучающихся в Московском филиале академии. Доверительность и искренность общения проявляются через интерес к участию в коллективном труде семьи, через глубокое уважение индивидуальных особенностей каждого, что «питает живые родники творчества» мастеров народного искусства. В семьях богородских мастеров из поколения в поколение передаются ценности высоконравственных основ трудолюбия, стремления к красоте, исходящей из окружающего мир, прежде всего — из природы родного края (река, леса, поля). Об этом нам поведали в доме Балаевых, где мы услышали ключевую фразу жизненной мудрости старшего Балаева: «Как рождается творческий замысел? Как? Да все есть в природе. У нее и беру». Этот озвученный аутодиалог — реальное подтверждение справедливости выводов М.А. Некрасовой о необходимости считать народное искусство частью культуры, частью природы, с которой изначально связан человек: «Как часть культуры народное искусство — это и сама природа, и историческая память народа, необрывающаяся связь времен. Эстетическое единство, цельность народного искусства есть свидетельство его высоконравственных основ» [1: 19].

Об источниках своего творчества размышляют и говорят студенты. Чаще этим источником признается нерукотворное искусство, природа, иногда — произведения художественной литературы. Студенты отдают предпочтение деревенскому пейзажу (не городскому ландшафту). Прилив творческих сил они ощущают при восприятии леса, поля, реки (в сравнении с восприятием парка, степи, моря). Творческое воображение студентов под-

держивается звуками (птицы, кузнечики, цикады и др.). Отметим: обучающиеся подчеркивают особую роль зрительного восприятия окружающего мира, что логично отражается на актуализации проблемы повышения их зрительской культуры.

Духовность диалога студентов с природой, с классической художественной литературой определяет поиск тем курсовых проектов, выпускных квалифицированных работ. Названия их творческих изделий отражают поэтизированное восприятие ими мира. Приведем примеры: поднос «Тропинка почти заросла» (металл, многослойное письмо, масло, лак); кольцо «Сады Придонья», «Летняя поляна» (женское ювелирное украшение); кресла и панно «Цветочные пейзажи России» (оформление предметов интерьера декоративной росписью в стиле «Московское письмо»); «Весеннее очарование» (рококо в оформлении комплекта интерьера в технике «Московское письмо»); «О чем шумит мне липа ветровая» (техника лаковой живописи в стиле «Московское письмо»); платье «О, Русь моя!» (золотное шитье), «Выткался над озером алый цвет зари» (традиционная рязанская вышивка), «Музыка цветов» (смешанная техника, шифон), «Отблески лета» (цветная гладь, черный шифон); зонтик и женское платье «Яркая осень живет карнавалами» (смешанная техника, шифон, крепдешин); пальто «Цветущий сад» (русская гладь, шесть черная), шкатулка «Сказка старого замка» (папье-маше, масло, лак); футляр для книги и ручки «Дух шекспировских времен» (папье-маше, масло, лак), секретер «Прогулки с Чеховым» (папье-маше, масло, лак) и др.

Развитие творческой деятельности студентов связано с укреплением их мотивированного интереса к искусству как одной из форм отражения и познания действительности. Оптимально обеспеченная произведениями искусства, внутренняя среда учреждения традиционного художественного образования позитивно воздействует на участников образовательного процесса и взаимодействует с ними. При этом искусство создает фон для совершенствования процесса профессиональной подготовки, что соответствует принципу целостного развития личности, а также известной истине: искусство воспитывает вкус, оказывает влияние на формирование и развитие духовных потребностей человека. Более того, искусство, диалог взаимодействующих видов искусства мотивируют творчество в различных сферах деятельности, ориентируют на созидание, на утверждение эстетической значимости жизненной среды человека (в том числе — образовательной среды вуза), его действий, поведения и поступков. Справедливость выводов о качестве образовательной среды, формирующейся в соответствии с принципом взаимодействия декоративно-прикладного искусства, живописи, литературы, театра, музыки и др., подтверждается многими факторами, но прежде всего — результатами творческих трудов, представленных студентами на этапах промежуточного контроля и итоговой аттестации.

При подготовке творческих работ, опозитизированных образностью их названия, активизируется речемыслительная деятельность студента, повышается мотивированность продуктивного аутодиалога, воображаемого общения с писателями, поэтами, а также с художниками, произведения которых воспринимаются студентами как образец на этапах ориентировочной и исполнительской деятельности: «по образцу», «с опорой на образец».

Следует подчеркнуть необходимость реализации таких педагогических принципов, как:

- поэтапное формирование профессиональных действий при обязательном сопровождении их «громкой речью»;
- использование эстетических ресурсов актуально значимых видов искусства;
- актуализация коммуникативного потенциала диалогического взаимодействия произведений устного народного творчества и художественной литературы, живописи, декоративно-прикладного искусства и народных промыслов.

Приведем пример диалогизации взаимодействия видов искусств при обучении студентов технологиям богородской резьбы по дереву. Обратимся к классическому произведению богородского мастера Ф.Д. Ерошкина (XIX век) — скульптурной группе «Как мыши кота хоронили».

Один из оригиналов этого шедевра демонстрируется в Русском музее (Санкт-Петербург). Студенты выполняют задания по формированию банка данных о взаимосвязи этого «творчества в дереве» с различными источниками: басни Эзопа, И.А. Крылова; лубочные картины, гравюры, эстампы «Как мыши кота погребали» (XVIII–XIX вв.); произведения В.А. Жуковского (сказка «Как мыши кота хоронили»), И.И. Лажечникова (роман «Ледяной дом»), А.С. Пушкина (повести «Капитанская дочка», «Станционный смотритель»), М.Н. Загоскина (роман «Рославлев, или Русские в 1812 году»).

Неизменный интерес к художественной резьбе по дереву проявляют студенты при выполнении творческого задания — подготовка копии художественной скульптурной группы «Три богатыря» (связь с известными фольклорным произведениями, с картиной В. Васнецова «Богатыри»), копии скульптурной группы «Привал» (поэма А.Т. Твардовского «Василий Теркин», иллюстрации к ней художников О. Верейского, И. Бруни), художественной скульптурной группы «И под дудку дурака кони пляшут трепака» (сказка Н. Ершова «Конек-горбунок», иллюстрации к ней художников Н.М. Кочергина, В. Андриевича и Б. Марковича).

О народных умельцах России, о творчестве мастеров народного искусства писали Л.Н. Толстой и Н.С. Лесков, М.М. Пришвин и К.Г. Паустовский, П. Бажов, Ю.К. Олеша, Ю.М. Нагибин, В.М. Шукшин и др. О них пишут журналисты, говорят искусствоведы, сотрудники музеев, представители академической вузовской науки. При различии мнений все едины в одном: у народного искусства прочная корневая система родного края и не имеющая территориальных границ духовная свобода творчества.

Анализ читательской активности студентов Московского филиала Высшей школы народных искусств (Институт) свидетельствует о достаточно высоком интересе к чтению зарубежной литературы, прозы современных писателей России, поэзии серебряного века. В круг читательских интересов студенты включают книги о художниках: Ф. Толстом, И. Левитане, В. Сурикове, И. Грабаре, П. Кончаловском, К. Васильеве, И. Крамском, А. Пластове.

Будущие специалисты художественной росписи по металлу и папье-маше читают К.Г. Паустовского («Золотая роза»), М. Пришвина («Весна света»), Ю.К. Олешу («Ни дня без строчки»), Н.С. Лескова («Левша»), Ф.М. Достоевского («Идиот»), рассказы А.П. Чехова, статьи Д.С. Лихачева. Чаще перечитывают «Золотую розу» К.Г. Паустовского, статьи Д.С. Лихачева, рассказы А.П. Чехова, книги о художниках Ф. Толстом и И. Левитане.

Влияние особенностей художественной деятельности, ручного труда на личностное развитие студентов не вызывает сомнения. Анализ результатов педагогических экспериментов подтверждает справедливость гипотетических предположений о специфике формирования у обучающихся картины мира — художественной, технологической, естественнонаучной, культурно-исторической, языковой [2]. Объективность наших выводов подтверждается результатами изучения особенностей устной и письменной речи студентов. Представим некоторые из них, используя аспектный анализ текстов сочинения студентов — эссе на тему «Мой любимый цвет».

В текстах эссе отмечается частность мозаичного включения описания, аргументация причин предпочтения «любимого» цвета, высокая активность использования имен прилагательных. Среднее количество словоупотреблений в сочинении — 120, в том числе имен существительных — 32, имен прилагательных — 17, глаголов — 10. Из общего ко-

личества использованных имен прилагательных (17) качественных — 14, в числе которых 10 со значением цвета. Предпочтение студенты отдают следующим цветам: желтый (28%), белый (20%), зеленый (18%), синий (10%), красный (6%), далее — фиолетовый, салатовый, охра.

Любимый цвет, как правило, описывается в разнообразии его оттенков. Стилистические характеристики эссе во многом совпадают с особенностями текста художественной публицистики. В значительном числе работ, на наш взгляд, обнаруживается влияние повести К.Г. Паустовского «Золотая роза».

60% студентов используют риторические вопросы и восклицания. Во всех текстах отмечаются сравнения, частность метафор, эпитетов.

Удачно структурированы фоновые и авторские микротемы. Сюжетные микротемы отмечаются редко (20%).

Творческие ресурсы будущих специалистов сферы декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, с нашей точки зрения, оказывают самое положительное влияние на такие характеристики их речи, как содержательно-смысловая целостность, структурно-композиционная логичность, стилистическая непротиворечивость. Во всех отмечается использование студентами ассоциативных связей восприятия цвета либо — с философскими размышлениями (80%), либо — с эпизодами из личной жизни.

Аналитическая работа студентов в сфере познания языка живописи взаимодействует с их деятельностью по повышению культуры речи. Так, при редактировании своих авторских текстов студенты используют технологии лингвистического анализа текста. При совершенствовании своих рисунков они по аналогии оценивают правильность и эстетическую целесообразность выбора средства языка живописи: целостность сюжета и предметно-смысловой режиссуры, структурированность композиции, гармонию цвета в системе колористических решений, художественные средства передачи пространства, перспективы, трактовки объемной формы.

Как показывает анализ диалогической и монологической речи будущих специалистов сферы декоративно-прикладного искусства, актуально значимы для учебной деятельности понимание ими логики взаимодействия художественной литературы и живописи, их влияния на произведения декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Студенты проявляют особый интерес к вопросам взаимодействия слова и изображения, цвета и слова, эстетических оснований поэтичности живописной композиции. В художественной деятельности студентов особую роль играет мотивация освоения мира через художественное слово и художественное изображение, мотивация познания языка живописи.

В процессе совершенствования своего рисунка студенты анализируют приемы передачи светотени, представления силуэта, обеспечения ритма и контраста художественных деталей. При анализе достоинств и недостатков рисунка оценивается технологичность его исполнения: характер мазка, фактуры, прагматическая установка автора на позитивность зрительного восприятия, на эффект диалогического взаимодействия со зрителем через наглядность и убедительность эстетических решений, на экспрессивность восприятия и эмоциональность отношения к художественному творчеству. Аналогично — при редактировании своих авторских текстов студенты моделируют процессы совершенствования текста сочинения (эссе), оценивая содержательно-смысловое (тематическое) единство, логико-композиционную структурированность, стилистическую непротиворечивость (целостность), реализацию прагматической установки автора.

Ресурсно значима для понимания студентами диалога культур народов России и Западной Европы выставочная деятельность Высшей школы народных искусств (академии).

Активному участию студентов в диалоге культур способствует сотрудничество вуза, например Московского филиала — с Российской академией наук, Российской академией образования, с такими вузами, как: Российский государственный социальный университет, Московский государственный педагогический университет, Московский государственный университет культуры и искусства, а также — с Московским Домом национальностей, Союзом женщин России, Департаментом межрегионального сотрудничества национальной политики г. Москвы, Московским центром международного сотрудничества и др.

Организация выставок на площадках Москвы, Санкт-Петербурга, Вологды, Казани, Архангельска и других городов России поддерживается интерактивной деятельностью преподавателей и студентов: конференции, семинары, мастер-классы, а также презентации (дефиле) нарядов, ювелирных украшений ручной работы, соответствующих требованиям предметов роскоши, эстетики народного искусства, интегрирующего традиции и новации, классику и креативность.

Эффективность выставочной деятельности академии и ее филиалов в различных субъектах Российской Федерации мотивирует интерес к диалогу культур народов многонационального государства.

Богатый опыт общения субъектов образовательного процесса открывает вузу новые возможности системного диалога культур в образовательном пространстве многонациональной России, а масштабность культуроориентированности академии позволяет определить ее ресурсы с учетом возможностей включения в процессы межкультурной коммуникации как участника инициативного диалога с центрами традиционного прикладного искусства Европы.

Неизменным успехом сопровождаются выставки академии в Западной Европе. Президент Высшей школы народных искусств (академии) академик РАО В.Ф. Максимович в своих интервью отмечает ориентированность коллег и студентов на участие в процессах использования диалога культур, народных искусств России и Западной Европы, в процессах поддержки и продвижения русской культуры за рубежом. «Наши работы, — говорит В.Ф. Максимович, — выставлялись в Испании, Германии, Болгарии, Италии, Англии, Франции, Финляндии, Греции, Австрии, Голландии. Получаем приглашения и из других стран. Так, как у нас, в России, вышивали, не вышивали нигде в мире. Все это касается и других направлений. На Западе понимают, что нужно единение культур...» [3: 10]

Выставочные площадки ВШНИ (Академии) как в России, так и за рубежом, открывают новые возможности диалога культур, становятся не только эффективным ресурсом интерактивного обучения и воспитания молодежи средствами народного искусства, но и активным участником диалога тех, кто активно включается в работу по сохранению, возрождению и развитию многовекового русского национального искусства, той культуры, которую Д.С. Лихачев справедливо считал памятью человечества, сутью понятия Родина [1: 3].

Диалог академии со специалистами традиционного прикладного искусства за рубежом соответствует базовому положению академии о том, что все искусство держится на памяти истории, памяти поколений [3].

На признании ценности культурных традиций прошлого при их устремленности в созидательность будущего открываются возможности понимания нашими зарубежными партнерами жизни современной России, а презентация опыта академии в диалогическом общении становится фактором обогащения его участников знаниями о достижениях русской культуры в новых условиях.

Участие Академии в различных видах диалога культур отмечается не только в образовательном, культурном, но и в научном пространстве — отечественном и международном, что обусловлено объективными причинами: уникальностью Высшей школы народных искусств (академии), являющейся единственным (не только в России, но и в мире) высшим учебным заведением, которое осуществляет профессиональную подготовку специалистов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. В этой связи актуализируется роль диалога ученых (педагогов, психологов, культурологов, искусствоведов и др.), заинтересованных в развитии фундаментальных и прикладных исследований, посвященных проблемам сохранения и обновления специфических систем воспитания студентов художественных вузов собственным национальным искусством.

Список литературы

1. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. М.: Изобразительное искусство, 1983.
2. Шаповалова И.А. Взаимодействие произведений художественной литературы и живописи в системе развития общекультурных компетенций будущих специалистов декоративно-прикладного искусства // Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом / Под общ. ред. А.П. Лободанова. Вестник МЦМС № 6. М.: Изд-во «БОС», 2017. С. 151–162.
3. Максимович В.Ф. Диалог с будущим. М.: МФ ВШНИ, 2016.

Shapovalova I.

DIALOGUE OF CULTURES: EDUCATION OF YOUTH WITH OWN NATIONAL ARTS

The article analyzes the experience of forming the educational environment of a unique university created by the Government of the Russian Federation in 2003 in order to unite the leading centers of folk arts and crafts based on the implementation of the system of continuous education in them, to solve the problems of familiarizing the Russian people with their own historical culture and developing the national self-awareness of the youth. Particular attention is paid to the students' knowledge of oral and written speech, the participation of students and teachers in the interactive activities of the exhibition grounds of the Academy, motivating interest in the dialogue of Russian national cultures both in the country and abroad.

Keywords: autodialogue, exhibition grounds, arts and crafts, dialogue, folk crafts, educational environment, creative activity.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Баско Нина Васильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ninabasko@mail.ru

ПЕРИФРАЗЫ ТОПОНИМОВ: МЕСТО И РОЛЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена роли фразеологических единиц в решении проблем межкультурной коммуникации при обучении иностранных студентов русскому языку. В статье рассматриваются перифразы топонимов, их структура и этимология, а также метафорические образы, которые лежат в основе их семантики.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, перифраза, языковой барьер, национально-культурная семантика.

Межкультурная коммуникация призвана осуществлять общение между представителями различных национальных культур. Изучая иностранный язык, человек приобщается к чужой культуре, познаёт её, открывает для себя новые знания о мире. Актуальной задачей обучения русскому языку как иностранному, как средству коммуникации представителей разных народов и культур, является изучение его в единстве с русской национальной культурой.

Среди языковых средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, особое место занимают фразеологические обороты — устойчиво воспроизводимые в речи образно мотивированные словосочетания. Фразеологизмы, наряду с пословицами, поговорками, устойчивыми метафорами, крылатыми словами, входят в фоновое знание русских. Иностранец же получает эти знания в процессе изучения русского языка как иностранного. «Тесная взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны: каждый урок иностранного языка фактически представляет собой диалог культур, опыт межкультурной коммуникации» [1: 15].

Фразеологизмы представляют собой уникальное языковое явление, поскольку, с одной стороны, являются языковым средством, обеспечивающим полноценную коммуникацию, с другой стороны, являются яркими выразителями национально-культурной семантики. Эта особенность фразеологизмов играет важную культурно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранным учащимся, обогащает их знания о России, русской и мировой культуре.

Среди фразеологических оборотов важное место занимают перифразы топонимов — описательные обороты образного характера, представляющие собой вторичные наименования географических объектов: *Страна восходящего солнца* (Япония), *Туманный Альбион* (Англия), *Страна кленового листа* (Канада), *Зелёный континент* (Австралия), *Вечный город* (Рим), *Северная Венеция* (Санкт-Петербург) и др. Перифрастические обороты, подобно словам, являются номинативными единицами языка, они образно называют географический объект — топоним.

Если топонимы являются официально зарегистрированными географическими названиями, представленными в энциклопедиях и справочниках, на географических кар-

тах и в атласах, то перифразы топонимов широко используются в газетной публицистике и в рекламных текстах турфирм, где они выполняют функцию замещения топонима, являясь его синонимом. Номинация пространственной локализации любого события, попавшего в поле зрения журналистов и получившего отражение в материалах современных СМИ, является одним из обязательных компонентов медиатекста. Перифразы представляют собой богатый резерв синонимических средств языка, помогающий избегать повторов. Основное назначение перифраз — усилить выразительность текста или основной идеи публицистического текста.

Приведем примеры.

В 2012 году столица Приморья будет встречать высоких гостей саммита АТЭС. — Елена Астафурова. В аэропорту «Владивосток» началась реконструкция // Комсомольская правда, 19.05.2009.

По данным Национального итальянского туристического ведомства, в 2007 году Вечный город посетили 9 млн туристов, а в 2012-м — только 8,4 млн. — Татьяна Глазкова. Риму грозит банкротство // РБК Дейли, 28.02.2014.

Изучение перифраз топонимов играет важную ознакомительно-познавательную роль в практике РКИ, знакомя учащихся с интересными сведениями российской и мировой истории и культуры. В то же время следует признать, что перифразы (как и вся фразеология в целом) вызывают большие трудности у иностранных учащихся, что, в свою очередь, создаёт языковые барьеры в межкультурной коммуникации. В связи с этим «одной из задач преподавателя РКИ является минимизировать и по возможности устранить сбои в межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. Трудности в понимании перифраз топонимов иностранцами обусловлены особенностью их семантики, прежде всего, идиоматичностью их значения, а это связано с культурной составляющей, которая кроется в образе перифразы» [2: 42]. Перифрастический оборот формируется посредством метафорического или метонимического переосмысления образа, который указывает на характерные черты географического объекта.

Поскольку перифразы топонимов — образно мотивированные словосочетания, то ключ к пониманию семантики перифразы лежит в раскрытии, расшифровке этого образа. Почему Москву называют «Третьим Римом», а Санкт-Петербург — «Северной Пальмирой»? Почему Австралию называют «Зелёным континентом», а Англию «Туманным Альбионом»? Подобные вопросы у иностранных студентов возникают постоянно, и на них преподаватель РКИ должен дать ответ.

Семантические приемы вторичной номинации географических объектов, используемые в перифразах топонимов, не отличаются большим разнообразием. Первичный образ (денотат) заменяется новым, перифрастическим. Анализ семантики перифрастических названий показывает, что в перифразах используются в основном два приема построения образа: метонимия или перенос понятия в другую сферу — метафора.

Первый семантический прием заключается в переносе названия с одного предмета на другой на основе их сходства (метафора). При этом опорный компонент перифразы употреблен в переносном значении: *Северная Пальмира* — Санкт-Петербург, *Третий Рим* — Москва, *Северная Венеция* — Копенгаген (Дания), *Северная Венеция* — Санкт-Петербург.

Понять, какой метафорический образ лег в основу перифразы *Северная Пальмира*, помогает историко-этимологический словарь [4], где предлагается следующее объяснение:

«СЕВЕРНАЯ ПАЛЬМИРА. Образное название Санкт-Петербурга.

Пальмира — город в Сирии, возникший в I тысячелетии до н. э. По преданию, Пальмира («город пальм») была основана царем Соломоном в оазисе бесплодной пусты-

ни. Город стоял на торговых путях между Востоком и Западом и славился великолепием своих архитектурных памятников. Русские поэты начали сравнивать Петербург, построенный на пустынных невских берегах, с великолепной Пальмирой в середине XVIII века. Название *Северная Пальмира*, по свидетельству Д.В. Григоровича, первым употребил Ф.В. Булгарин, издававший газету «Северная пчела». По другой версии, автором выражения *Северная Пальмира* является поэт Г.Р. Державин. Образное название закрепилось в русской литературе в эпоху классицизма, начиная с 1810-х годов» [3: 630]. Значит, метафорическое сравнение Санкт-Петербурга с древним городом Пальмирой в Сирии (середине XVIII века) основано на сходстве великолепных архитектурных памятников нового и древнего городов, построенных в пустынном, неосвоенном месте.

Перифраза *Третий Рим* является вторичной номинацией Москвы — столицы Российской Федерации. Первый Рим — столица Римской Империи — строился на семи холмах, и говорили, что туда ведут все дороги. Вторым Римом — столицей Византии Константинополь — был построен Императором Рима Константином. Он вывозил туда из Рима все ценности, статуи, копировал манеру построек. Именно он создавал второй Рим. Третий Рим — Москва. Она тоже построена на семи холмах. И все дороги вели в Москву как в религиозный, культурный и торговый центр. Кроме того, символ Византии — двуглавый орел — был взят как государственный символ Руси. Так Москва стала третьим Римом. В образном названии Москвы — Третий Рим — воплощена идея богоизбранности русского народа и русского государства, их центрального места в истории западной цивилизации, ведущей роли православия в сохранении нравственных, общечеловеческих христианских ценностей на фоне утратившей или утрачивающей эти ценности католической, протестантской Европы, погрязшей в грехе и неверии. Эта идея основана для обоснования особого религиозно-политического значения России как преемницы Римской империи.

Другим семантическим приемом, используемым при образовании перифразы, является расширение объема понятия денотата, обозначаемого географического объекта. При этом опорный компонент перифразы употреблен в прямом значении — это родовое слово по отношению к обозначаемому географическому объекту. Например, для перифраз, описательно называющих города, родовыми являются слова «город» или «столица»: *город на Дунае* — Будапешт (Венгрия), *город на воде* — Венеция, *город королей* — Краков (Польша), *город белых ночей*, *город на Темзе* — Лондон, *город вечной мерзлоты* — Норильск, *столица Сибири* — Новосибирск, *столица Урала* — Екатеринбург, *столица Приморья* — Владивосток, *город невест* — Иваново, *столица мировой моды* — Париж, *город оружейников* — Тула и др.

Перифразы топонимов, образованные путем расширения объема обозначаемого географического объекта, прежде всего, призваны подчеркнуть те или иные его особенности: географическое расположение, свойства климата, специфику занятия населения, доминирующие отрасли городской промышленности и др. Иначе говоря, в перифразе топонима на первый план выдвигается какое-либо характерное свойство, сторона описываемого географического объекта. Тем самым перифразы помогают дополнительно охарактеризовать географический объект, выделив какую-то существенную его черту, особенность, в то же время выполняя эстетическую функцию.

Например, описательные названия города Иваново — «*текстильная столица*» и «*город невест*» — появились потому, что в этом городе еще с дореволюционного времени (с 1853 г.) существовало развитое текстильное производство. В Советском Союзе город был центром легкой промышленности страны с большим количеством текстильных фабрик. На предприятиях города работали преимущественно молодые незамужние женщины, потенциальные невесты. Этот факт и определял демографическую ситуацию в городе.

Некоторые перифразы топонимов являются образными наименованиями лишь одного города, заменяя лишь один денотат, например, *Третий Рим* — Москва, *город оружейников* — Тула, *Большое Яблоко* — Нью-Йорк. Это языковые выражения с постоянной референцией, поэтому они контекстуально независимы. Другие перифразы, как вторичные номинации, используются для названий нескольких городов, их значение определяется конкретным контекстом. В таком случае перифрастическое словосочетание считается полисемичным. Например, перифраза «*Северная Венеция*» используется для образного названия Санкт-Петербурга, для названия столицы Дании — Копенгагена, а также для образного названия популярного у туристов всего мира бельгийского города Брюгге.

Некоторые перифразы топонимов, используемые в медиатекстах, образуют синонимические ряды. Это происходит тогда, когда один и тот же географический объект номинируется несколькими перифрастическими оборотами. Например, своеобразный рекорд по количеству синонимов образных наименований поставил город Санкт-Петербург. Для его образного наименования используются следующие перифрастические обороты: *город белых ночей*, *город на воде*, *город на Неве*, *культурная столица России*, *Северная Пальмира*, *Северная Венеция*.

В современных публицистических текстах встречается как постпозиционное использование перифраз топонимов, так и изолированное, при котором номинация географического объекта происходит в последующей фразе текста. Замечательно, на наш взгляд, написал о роли перифрастических оборотов в современных массмедиа профессор А.Б. Новиков: «Употребление перифраз в газете — не дань моде или идеологическим требованиям, оно обусловлено их функциональной необходимостью в языке массмедиа. Перифразы служат средством, помогающим избежать повторов в тексте, одновременно они характеризуют вторично называемый объект, раскрывая какой-либо его признак. Это делает перифразирование незаменимым стилистическим приемом, органически присущим языку прессы» [4: 5].

Перифразы топонима выполняют экспрессивную функцию, придают тексту экспрессивно-оценочное звучание, добавляя в речь живых красок. Они могут выполнять функцию рекламы, которая направлена на привлечение внимания читателя к географическому объекту, что активно используется турфирмами и турагентствами.

Использование перифраз топонимов в медиатексте позволяет стилистически маркировать топоним. На протяжении истории менялись идеологическая направленность и языковые особенности публицистических материалов российских СМИ. Старые перифразы топонимов в восприятии современных носителей русского языка приобретают новую коннотацию, нередко ироническую или шутливую. В качестве примера можно привести изменение коннотации перифрастического названия Кубы. Во времена Советского Союза перифраза *Остров свободы*, образно называющая Кубу, относилась к книжной речи, что подчеркивало восхищение граждан Советского Союза героической борьбой кубинского народа за свободу и независимость от американского империализма. В наше время у этой перифразы появилась новая коннотация — слегка ироническая, особенно в восприятии представителей молодого поколения россиян. Ср.:

Остров свободы потихоньку превращается в то, с чем боролся последние полвека, — обычную капстрану. // Комсомольская правда, 11.11.2013.

Итак, зарубежные гости дорогие, ваш самолет прибывает в социализм, на новый Остров Свободы в океане чистогана. // Известия, 28.03.2013.

Только с помощью решительных экономических мер Остров свободы может превратиться из заповедника социализма в обычную развивающуюся страну. // Известия, 02.03.2011.

Изучение перифраз топонимов происходит в рамках спецкурсов и спецсеминаров по русской фразеологии. Иностранцы, как правило, стремятся буквально понять тот первоначальный образ, который был положен в основу перифрастического наименования, хотят доискаться до мотивировки значения перифразы. В связи с этим медиатекст, в котором употреблены перифразы топонимов, может рассматриваться как фрагмент национальной культуры, дающий представление о социально-культурных процессах, которые происходят в современном российском обществе и в мире. Хотя большинство перифрастических оборотов может быть понято из контекста, некоторые перифрастические образы не всегда можно понять без специального культурологического комментария. Поэтому такие перифразы должны сопровождаться объяснениями преподавателя.

Подводя итоги наблюдениям над функционированием перифраз топонимов в современной речи и их ролью в межкультурной коммуникации, можно сделать вывод о том, что перифрастические обороты топонимов, являясь богатым резервом синонимических средств языка, выполняя экспрессивную и эстетическую функцию, обогащают иностранных учащихся знаниями о русской и мировой культуре, расширяют их коммуникативные возможности, способствуют полноценной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2008.
2. Баско Н.В. Русская фразеология и межкультурная коммуникация // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 41–46.
3. Мокиенко В.М. В глубь поговорки. М.: Азбука-классика, 1975.
4. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка. Предисловие. М.: Русский язык-Медиа, 2007.

Basko N.

PERIPHRASES OF TOPONYMS: PLACE AND ROLE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article focuses on the role of phraseological units in solving problems of intercultural communication in teaching foreign students Russian language. The article considers periphrases of toponyms, their structure and etymology, as well as metaphorical images that underlie their semantics.

Keywords: intercultural communication, paraphrase, the language barrier, national-cultural semantics.

*Боброва Светлана Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
bobrova_svetlana@mail.ru*

РАЗВИТИЕ «ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ» НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Поиск путей оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному заставляет задуматься об использовании потенциальных возможностей человека. Автор предполагает, что развитие языкового чутья и речевых умений человека способствует лучшему усвоению лингвистического материала. В статье даётся определение понятия языкового чутья, рассматриваются

процессы порождения речи, описывается структура речемыслительной деятельности, приводится пример занятия, направленного на формирование понятия вида глагола.

Ключевые слова: языковое чутье, языковое сознание, речемыслительные способности, коммуникативная деятельность, речевая среда, метод прямого обучения.

Поиск путей оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному заставляет задуматься об активизации потенциальных образовательных возможностей человека. Так, можно предположить, что развитие языкового чутья и речевых умений человека способствует лучшему усвоению лингвистического материала.

Постараемся понять, как строить обучение иностранному языку, чтобы развивать языковое чутье и речемыслительные способности.

Под языковым чутьем мы понимаем языковую интуицию, которая может быть определена как «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения» [1: 149].

Л.С. Выготский, исследуя взаимосвязь между процессами мышления и речи, сделал вывод о том, человек познает окружающую действительность, усваивая языковые средства выражения мыслей [2: 125]. Современные лингвисты и психологи установили, что человеческое мышление является полностью речевым. Доказательством тому служит то, что вторая сигнальная система является непременным условием формирования внутреннего плана сознания наряду с планом внешнего восприятия. Да и наглядные представления не становятся надежной опорой умственного действия, если они предварительно не отработаны на основе речи.

Так, речь как сложная деятельность человека связана с оформлением мыслей, а речевое поведение человека зависит от умения употреблять языковые средства, от его мировоззрения и системы жизненных ценностей, определяемых воспитанием. Для осуществления коммуникативной деятельности человеку необходимо речемыслительное умение, которое складывается из речевых способностей, психологической готовности, умений строить высказывание и навыков производства речи [3: 26].

Давайте рассмотрим, как происходит порождение речи на иностранном языке в процессе обучения. В момент осознания задания обучаемый пытается понять фразу, которую необходимо перевести. Именно на этом этапе чувственного восприятия человек подсознательно опирается на те образы, которые сформировались в его сознании в процессе жизни. Затем во внутренней речи обучаемый, пользуясь способностями осуществлять мыслительную деятельность, через язык-посредник или, подбирая в памяти нужный эквивалент на русском языке, находит языковые средства для адекватной передачи своих чувственных образов вербальными средствами и формулирует высказывание, а на этапе готовности ощущает намерение перевести внутреннюю речь во внешнюю. При восприятии речи обучаемый сначала пытается узнать фразу, затем во внутренней речи переводит ее и только после этого старается понять смысл высказывания.

Такова структура речемыслительной деятельности, овладев которой человек может строить высказывание и понимать собеседника, т. е. осуществлять первичную и вторичную коммуникацию. Наличие смысловых связей в структуре речемыслительной деятельности является основой действия механизмов языкового чутья. Так, по мнению Н.И. Жинкина, «при передаче сообщения вводится два вида информации: а) о предметах и явлениях действительности и б) о правилах языка, на котором передается сообщение. Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах не говорится» [4: 104].

Можно предположить, что если в процессе коммуникации обучаемые овладевают структурой речевой организации — языковой системой, то в этот момент происходит развитие их языкового сознания. Этот процесс невозможен без осуществления мыслительных

операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения. Речевые и языковые способности позволяют на чувственном уровне воспринимать интонацию высказывания и осмысливать ее, далее на уровне абстрактного мышления человек соотносит внешнюю сторону слова и объект действительности, названный этим словом, затем выстраивает смысловые связи высказывания и интегрирует их в денотат.

Так, развитие чувства языка и речевых способностей обучаемых связано с формированием языкового сознания, развитием мышления, а также речевой способности производить высказывание.

Рассмотрим, какими возможностями обладает преподаватель, чтобы помочь обучаемым в овладении ими иностранным языком, его средствами, структурой, закономерностями и правилами, развить способности понимать чужую речь, устную или письменную, структурировать высказывание по законам изучаемого языка.

Говоря об организации обучения, нужно заметить, что для развития чувства языка необходимо пользоваться прямым методом обучения, создавая образцовую языковую среду.

Еще Ф.И. Буслаев ввел и развил понятие «генетического метода», «врожденного душе ребенка», и рекомендовал руководствоваться им в практическом преподавании, давая образцы и создавая для детей своеобразную речевую среду. Исследователь замечал, что «применение генетического метода должно опережать грамматику, грамматическое осмысление языка» [5: 304].

Большое внимание развивающему потенциалу речевой среды уделяла Л.П. Федоренко [6: 69]. Она отмечала, что качество усвоенной речи зависит от качества речи окружающих людей. В естественной речевой среде обучение происходит спонтанно. В ситуации обучения, когда обучаемый, подражая преподавателю, стараясь понять его речь, общаясь с ним, заставляет работать свой интеллект, выразительную и эмоциональную сферу своей личности, тем самым развивает и свою речь. Так, движущей силой развития, а также средством обучения является совместная деятельность и общение преподавателя и обучаемого на занятии.

В ситуации прямого обучения действует лингвистический закон аналогии. Как считает М.Р. Львов, «аналогия доступна и понятна и ребенку, и взрослому: в сущности, все языковые структуры, все грамматические формы подчинены этому закону. А то, что не имеет аналогии, — это исключения, они трудно запоминаются и нередко подводят не только детей, но и взрослых. Сходство и оппозиция, то, что поддается аналогии и что не поддается ей и, следовательно, помогает понять особенное, — один из законов языка» [7: 3].

Рассмотрим порядок формирования грамматического понятия «совершенный и несовершенный вид глагола».

Вид глагола — одна из сложных категорий для восприятия иностранцами. Грамматическое значение категории вида глагола заключается в выражении отношения действия, обозначенного глаголом, к внутреннему пределу действия.

Первое задание должно сопровождаться зрительным образом.

1. Слушайте и повторяйте.

Антон читал книгу — Антон прочитал книгу.

Ольга учила новые слова — Ольга выучила новые слова.

Виктор смотрел фильм — Виктор досмотрел фильм до конца.

Анна готовит обед — Анна приготовила обед.

Иван пишет письмо — Иван написал письмо.

2. Распределите слова по 2 столбикам. Сравните конструкции. Чем отличаются слова первого и второго столбика?

Название действия (что делал? что делает?) Действие незаконченное.	Результат действия (что сделал? что сделал?) Действие законченное.
НСВ	СВ
<i>Часто, редко, каждый день, обычно, всегда, иногда</i>	<i>Вдруг, внезапно, неожиданно</i>
<i>Читал</i>	<i>Прочитал</i>

3. Закончите фразу

Иван долго (что делает?) ... упражнение. *повторяет*
Иван быстро (что сделал?) ... упражнение. *повторил*

Ольга редко (что делает?) ... свои картины. *показывает*
Ольга скоро (что сделает?) ... свою картину. *покажет*

4. Продолжите словосочетания.

Лечить / вылечить кого? соседа, студента, старика, сына, человека (брат, ребёнок, женщина, мужчина, девочка, мальчик).

Просить / попросить кого? учителя, друга, сестру, подругу (брат, мама, дедушка, бабушка, отец, сын).

Предлагать / предложить что делать? играть, отдыхать, гулять, бегать.

Поворачивать / повернуть куда? направо, налево, в сторону.

Провожать / проводить кого? человека, друга, дедушку (подруга, жена, мать, дочь, студентка); куда? домой, в университет, в сад, на работу (вокзал, поезд, школа, рынок).

5. Выберите и вставьте в предложения пропущенные глаголы.

1. *Этот автобус всегда ... налево около банка, но вчера автобус ... налево.* 2. *Папа часто ... маму на работу, но на прошлой неделе папа только один раз ... маму.* 3. *Доктор часто ... больных детей, сегодня доктор ... одного мальчика.* 4. *После занятий в университете мой брат ... другу пойти играть в футбол.* 5. *Антон редко ... о помощи свою подругу, сегодня он ... ее помочь перевести текст.*

6. Дополните предложения.

Используйте конструкцию: *завтра кто? что сделает? ...*

Я каждый день читаю книги. Завтра я прочитаю новую книгу Соломона Волкова.

Антон редко смотрит телевизор. Ольга всегда ездит на работу на метро. Виктор иногда читает газеты. Иван часто звонит другу.

7. Прочитайте рассказ В. Драгунского. Выполните задания.

Тайное становится явным

Задание 1. Объясните, как вы понимаете значение следующих слов и выражений: тайное всегда становится явным; глаза на лоб полезли; глаза стали очень-очень большие; запомнить на всю жизнь.

Задание 2. Определите значение следующих слов и выражений:

Выливать / вылить; становиться / стать; гадость; стыдно; добавлять / добавивать; тайный; есть / съесть; улыбаться / улыбнуться; заикаться; умываться / умыться; каша; хрен; коридор; целый; мыть / вымыть; чистить / почистить; принести; шляпа; пробовать / попробовать; явный; солить / посолить.

Задание 3. Продолжите ряд словосочетаний.

Выливать / вылить что? воду, сок, чай, кашу (суп, кофе, фанга); куда? в чашку, в тарелку, в кастрюлю; откуда? из стакана, из чайника, из пакета (тарелка, кастрюля, чашка, стакан).

Добавлять / добавит что? соль, сахар, воду, хрен (сок, горячая вода, масло, молоко, фрукты); куда? в суп, в чай, в кофе, в кашу (молоко, макароны, мороженое, салат, пицца).

Есть / съесть что? кашу, обед, суп, фрукты, салат (рыба, мясо, овощи, мороженое).

Мыть / вымыть что? посуду, пол, окно (тарелка, вилка, ложка, стакан, нож).

Пробовать / попробовать что? еду, суп, обед, кашу, салат.

Солить / посолить что? суп, мясо, рыбу, кашу.

Становиться / стать каким? большим, хорошим, интересным, явным.

Чистить / почистить что? костюм, рубашку, вещи, куртку, шляпу, брюки, джинсы, обувь.

Задание 4. Слушайте и читайте текст. Расскажите, о чем вы прочитали.

Я услышал, как мама сказала в коридоре по телефону: «Тайное всегда становится явным». Когда она пришла в комнату, я спросил: — Мама, что это значит: «Тайное всегда становится явным?» — Это значит, что если человек сделает что-то плохое, об этом всё равно все узнают, и ему будет стыдно. Я лег спать, но не спал, а всё время думал, как может случиться, что тайное становится явным. Я долго не спал, а когда проснулся, было уже утро, папа был уже на работе. Я умылся, почистил зубы и пошел завтракать. Сначала я съел яйцо. А потом мама принесла целую тарелку каши. — Ешь! — сказала мама. — Без разговоров. Я сказал: — Я не могу видеть эту кашу, я не хочу её есть. — Ты очень худой. Ты должен есть кашу каждый день! — сказала мама. — Я не хочу!!! Мама села на стул около меня и спросила: — Хочешь, пойдём в зоопарк? Конечно, я очень хотел пойти в зоопарк, потому что я очень люблю животных. Поэтому я быстро ответил маме: — Конечно, я хочу в зоопарк! Очень хочу! Тогда мама улыбнулась и сказала: — Съешь всю кашу, а я вымою посуду. Только помни — ты должен съесть всю кашу. Мама ушла, а я остался с кашей. Я внимательно посмотрел на неё, потом посолил. Попробовал — невкусно, невозможно есть. Тогда я подумал, что надо добавить сахар. Я добавил сахар, попробовал — стало ещё хуже. Я же говорю, что я очень не люблю кашу. Потом я решил добавить в кашу воды. Я взял горячий чайник и добавил в кашу воды. Потом я опять попробовал кашу — всё равно было очень невкусно. Мне было обидно. Я очень хотел в зоопарк. Потом я вспомнил, что в холодильнике есть хрен. Я добавил в кашу банку хрена, а потом немного попробовал. Мне стало плохо. У меня глаза на лоб полезли. Наверное, я обо всём забыл, потому что я взял тарелку с кашей, быстро подошёл к окну, открыл его и вылил кашу из окна на улицу. Потом сразу вернулся и сел около стола. В это время в комнату вошла мама. — Какой ты молодец, Денис! — сказала мама. — Съел всю кашу. Одевайся, пойдём в зоопарк. В эту минуту дверь открылась и в комнату вошёл милиционер. Он сказал: — Здравствуйте! Как вам не стыдно! — Я ничего не понимаю! — ответила мама. — Почему вы выливаете на улицу разную гадость? — Я ничего не выливаю! — Не выливаете? — сказал милиционер, открыл дверь и громко крикнул: — Войдите! И к нам в комнату вошёл какой-то дядя. Когда я на него посмотрел, я сразу понял, что в зоопарк я не пойду. На голове у дяди была шляпа. А на шляпе была каша. Она лежала и в середине шляпы, и на краю. Каша была на рубашке, на брюках. Он вошёл и сразу начал заикаться: — Я ... иду... фотографироваться. И тут... Каша... Горячая... Что мне делать? Я весь в каше! Мама посмотрела на меня, глаза у неё стали очень-очень большие. Я понял, что мама рассердилась. — Извините, пожалуйста! — тихо сказала мама. — Я помогу вам. И они вышли в коридор. А когда мама вернулась, я боялся даже подойти к ней. Но потом подошёл и сказал: — Да, мама, вчера ты сказала правильно! Тайное всегда становится явным. Мама посмотрела мне в глаза. Она смотрела долго-долго, а потом спросила: — Ты запомнил это на всю жизнь? — Да.

Так, погружение в языковую среду, развитие лексикона обучаемых, накопление в их сознании моделей построения грамматических конструкций, формирование грамматикона, развитие способности определять сходство и различие грамматических форм, спо-

способности воспринимать на слух речь носителей языка — все это позволяет развивать языковое чутье и оптимизировать процесс обучения.

Список литературы

1. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. С. 149.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. С. 323.
3. Боброва С.В. Изучение языковых значений на уроках русского языка в общеобразовательной школе: монография. М.: Изд-во Московского государственного областного университета, 2012. С. 196.
4. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4–8 классах. М., 1969. С. 104.
5. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка Ч. 1–2. М.: Унив. тип., 1844. Т. 1. С. 335. Т. 2. С. 375.
6. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984.
7. Львов М.Р. Языковое чутье как фактор обучения // [Электронный ресурс] URL: <http://portalus.ru>.

Bobrova S.

DEVELOPMENT OF “LANGUAGE BEAM” AT THE EMPLOYMENT OF RFL

The search for ways to optimize the process of teaching Russian as a foreign language makes one think about using the potential of a person. The author assumes that the development of the language instinct and speech skills of man contributes to a better mastering of linguistic material. The article provides a definition of the concept of linguistic flair, examines the processes of speech generation, describes the structure of speech activity, gives an example of the formation of the concept of the verb.

Keywords: language feeling, language consciousness, speech, thinking, abilities, communicative activity, speech environment, method of direct training.

Желлали Эльнура Ибрагим кызы
МГУ имени М.В. Ломоносова
melnura@yandex.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ГИДА

Настоящая статья посвящена характеристикам коммуникативной личности гида (на примере коммуникативной личности гида Турции). В ней разграничиваются термины «языковая личность» и «коммуникативная личность». Дается определение термина «коммуникативная личность». Для определения составляющих коммуникативной личности гида была создана схема. Созданная схема состоит из следующих составляющих: знание традиций и обычаев; знание ограничений и культурных норм в общении; знание реалий; умение корректно отвечать на вопросы; умение аргументировать, убеждать и доказывать свою точку зрения; умение прогнозировать реакцию туристов в процессе общения.

Ключевые слова: коммуникативная личность, языковая личность, гид, нормы общения, общение.

Термин «коммуникативная личность» в современной лингвистике становится одним из центральных понятий и получает различную интерпретацию в зависимости от поставленных коммуникативных целей.

Огромный вклад в развитие данной темы внесли следующие учёные: В.Б. Кашкин, В.В. Красных, С.Н. Плотникова, Ю.Н. Караулов, И.А. Стернин, В.П. Конецкая, О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, Е.В. Клюев, Л.А. Ситниченко, В.И. Карасик, Е.Ю. Лазуренко, М.С. Саломатина, О.Л. Арискина и др.

С нашей точки зрения, следует разграничивать понятия «языковая личность» и «коммуникативная личность». В современной лингвистике критерии разграничения являются предметом обсуждения многих ученых.

Г.И. Богин в книге «Современная лингводидактика» определял языковую личность следующим образом: «Языковая личность — тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [1: 3].

Ю.Н. Караулов в работе «Русский язык и языковая личность» определяет языковую личность как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью» [2: 245]. В этой же работе автор дает другое определение языковой личности: «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [2: 38].

С.Г. Воркачев в своей работе «Языковая личность: культурные концепты» дает совершенно иное толкование этого термина. Автор отмечает лингвокультурологическое направление языковой личности. Он выделяет языковую личность как закрепленную в лексической системе национально-культурного прототипа носителя того или иного естественного языка [3: 17].

Вслед за Воркачевым В.И. Карасик дает следующее толкование: «Языковая личность — обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4: 363].

В.В. Красных в своих исследованиях выделяет четыре личностных феномена: «человек говорящий», «языковая личность», «речевая личность» и «коммуникативная личность». Автор отграничивает эти понятия и выделяет особенности каждого феномена:

- «человек говорящий — личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность (охватывающая как процесс порождения, так и процесс восприятия речевых произведений);

- языковая личность — личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений;

- речевая личность — личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических);

- коммуникативная личность — конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации» [5: 151].

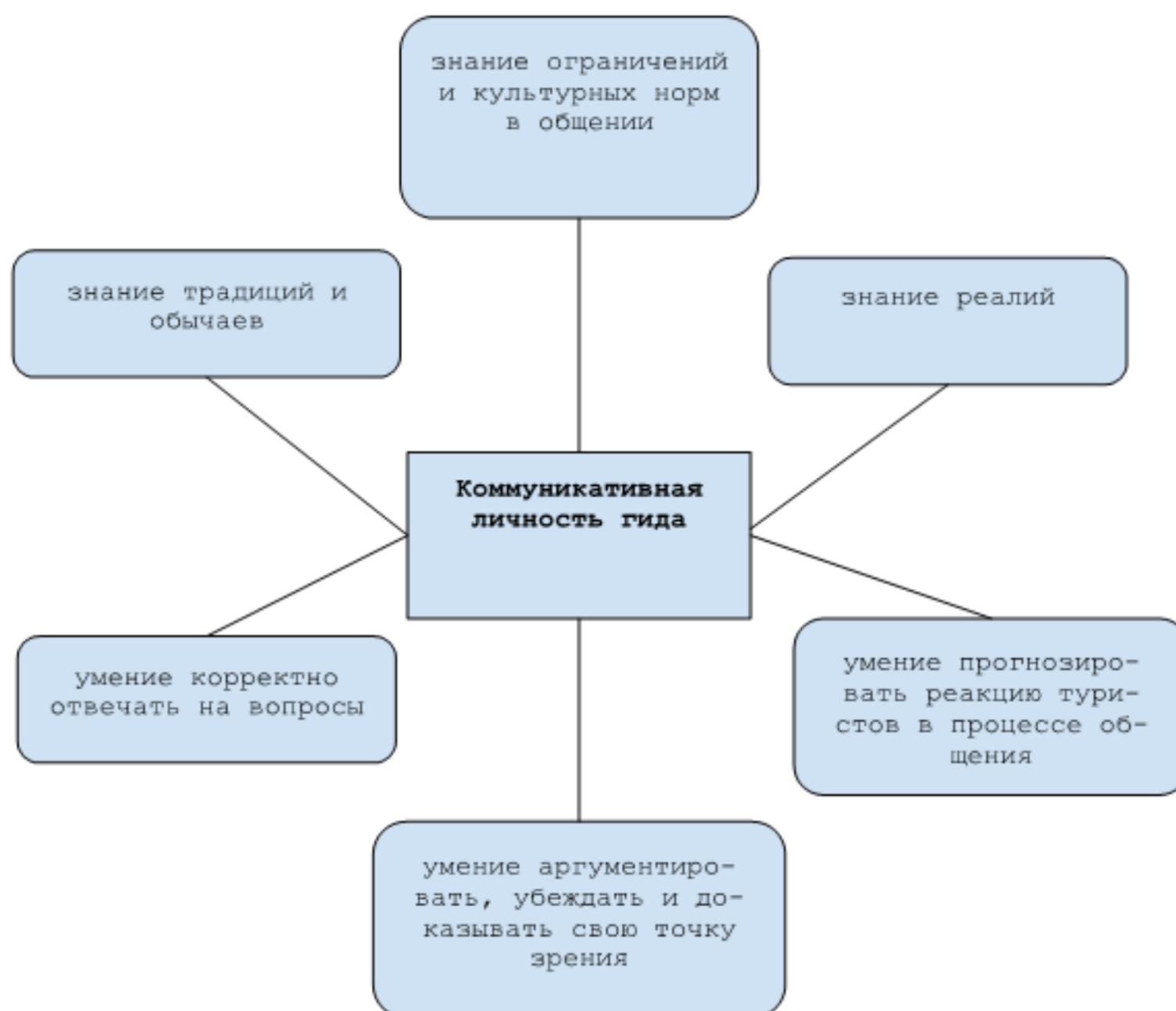
В.Б. Кашкин определял «коммуникативную личность» следующим образом: «Коммуникативная личность — содержание, центр и единство коммуникативных актов, направленных на другие коммуникативные личности, коммуникативный деятель» [6: 127].

В.И. Карасик разграничивает языковую и коммуникативную личность. Автор утверждает, что языковая личность в условиях общения может выступать как коммуника-

тивная личность. А коммуникативная личность понимается им как обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных действий, знаний и поведенческих реакций [7: 26].

Вслед за В.В. Красных и В.Б. Кашкиным, определим коммуникативную личность как конкретного участника коммуникативного акта, который является ее центром и отвечает за содержание коммуникативного действия и коммуникативного поведения участников взаимодействия.

Рассмотрим ключевые характеристики коммуникативной личности на примере гида Турции. Для определения составляющих коммуникативной личности гида нами была создана следующая схема:



Созданная нами схема состоит из следующих составляющих:

- 1) знание традиций и обычаев;
- 2) знание ограничений и культурных норм в общении;
- 3) знание реалий;
- 4) умение корректно отвечать на вопросы;
- 5) умение аргументировать, убеждать и доказывать свою точку зрения;
- 6) умение прогнозировать реакцию туристов в процессе общения.

Рассмотрим более подробно эти составляющие.

Знание традиций и обычаев. Обычаи и традиции выступают в роли регуляторов поведения и деятельности коммуникативной личности, формируют нравственные и духовные ценности и обогащают культурное наследие того или иного народа.

Для гида знание традиций и обычаев как своего народа, так и чужого является важной составляющей его профессиональной деятельности. Эти составляющие способствуют: формированию мироощущения гида; приобщению гида к духовной культуре своего и чужого народа; формированию норм поведения гида с туристами из других стран; закреплению результатов как прошлой, так и современной общественной практики.

Из вышесказанного следует, что традиции и обычаи для гида выступают в первую очередь мотивацией культурного поведения, стимулом для достижения определенных целей и выбора методов достижения этих целей.

Знание ограничений и культурных норм в общении. Культура общения состоит из определенных норм и правил, которые вырабатываются обществом с целью предупреждения любых видов конфликтов, а также для эффективного коммуникативного взаимодействия между людьми. Культурные нормы общения определяются следующими характерными чертами: учитывают интересы, права и свободу личности; не противоречат убеждениям личности или группы; связаны с нравственными и ценностными установками общества.

Помехой культуре общения могут стать различные барьеры: психологические, коммуникативные, социокультурные, моральные.

Для гида овладение нормами и правилами культуры общения является одной из первостепенных коммуникативных целей. Для эффективной коммуникации гиду необходимо соблюдать следующие правила и нормы общения: концентрировать внимание на говорящем; не перебивать собеседника; не критиковать собеседника; соблюдать последовательность подачи информации; не переходить к новой информации, не убедившись, что собеседник понял предыдущую информацию; использовать невербальные средства общения, понятные реципиентам: кивок головой, контакт глазами и так далее; правильно выбирать тон и стиль коммуникации; уместно применять терминологию; не допускать грубость и нетактичность по отношению к собеседнику; речь должна быть выразительной и четкой; речь должна быть точной, уместной, доступной, целесообразной, чистой, выразительной, разнообразной, грамотной и этичной.

Знание реалий. Реалии — это названия, которые обозначают предметы или явления материальной культуры, характерные для определенной нации и народа и не существующие в практическом опыте другого народа.

К отличительным чертам реалий можно отнести предметное (связь с народом) и историческое содержания.

Гиду для знания реалий необходимо владеть национальным и историческим колоритом как своего народа, так и туристов. Для гида знание реалий помогает полноценно приобщиться к культуре другого народа, а также расширить свои познания в культуре своего народа.

Выделим важнейшие особенности реалий, которые можно получить при сопоставлении языков и культур определенного народа: «1. реалья свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует; 2. реалья присутствует в обоих языковых коллективах, но в одном из них она не отмечается специально; 3. в разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями (функциональное подобие разных реалий); 4. сходные реалии функционально различны» [8: 20].

Реалии классифицируются по тематике. Выделим следующую классификацию, которая была предложена В.С. Виноградовым:

1. Бытовые реалии:

- жилище, имущество;
- одежда;
- виды труда и занятия;
- музыкальные инструменты, народные танцы и песни, исполнители;
- денежные знаки, единицы меры;
- пища и напитки;
- народные праздники;
- обращения.

2. Этнографические и мифические реалии;

3. Реалии природного мира:

- животные;
- растения;
- ландшафт, пейзаж;

4. Реалии государственного строя и общественной жизни;

5. Ономастические реалии:

- антропонимы;
- топонимы;
- имена литературных героев;
- названия компаний, музеев, театров, дворцов, ресторанов, магазинов, пляжей, аэропортов и т. п.

6. Ассоциативные реалии [9: 101–112].

Настоящая классификация реалий по тематике является полной и охватывает разные стороны жизни того или иного народа.

Корректные ответы на вопросы. Умение корректно отвечать на вопросы для гида является важной коммуникативной способностью. Для успешного ответа на вопросы туристов гид должен знать и различать типы вопроса.

Вопросы бывают двух типов: открытые и закрытые. Открытые вопросы начинаются с вопросительных слов «что», «почему» и т. д. Они определяют ключевые моменты в той или иной ситуации. Закрытые вопросы — это наводящие вопросы, на которые часто отвечают очень коротко. На них можно ответить только «да» или «нет». Закрытые вопросы также могут употребляться с помощью частицы «не». На эти вопросы следует отвечать «да» или «нет», но в данном случае необходим комментарий для дальнейшего понимания ответа. Например, Вы не были в России? — Да, не был. / Нет, не был. Также существует непонятный иностранцу ответ — «да нет, наверное», что часто используется русскими туристами в общении с собеседником. В данном ответе иностранцу следует знать, что частица «да» не выражает согласие, а используется для того, чтобы смягчить отрицательный ответ.

Гид, отвечая на вопросы туристов, должен следовать следующим советам: перед ответом на вопрос следует сделать паузу; сложный по составу вопрос следует разделить на несколько частей; сложный по содержанию вопрос следует попросить повторить еще раз, попросить время на размышление и привести пример из собственного опыта; при нечетком ответе следует переформулировать ответ.

С некорректными по тем или иным причинам вопросами туристов или с вопросами, оскорбляющими личные достоинства гида, или же с вопросами, сформулированными нечетко, гид должен поступать следующим образом: отвечать вопросом на вопрос; переводить разговор на другую тему; использовать юмор; игнорировать вопрос; переадресовать заданный вопрос.

Для корректного ответа на вопросы гид также должен владеть познавательной функцией вопроса и тем, как она реализуется в релевантном ответе, то есть в ответе по существу настоящего вопроса. Ответ должен соответствовать типу и семантике вопроса.

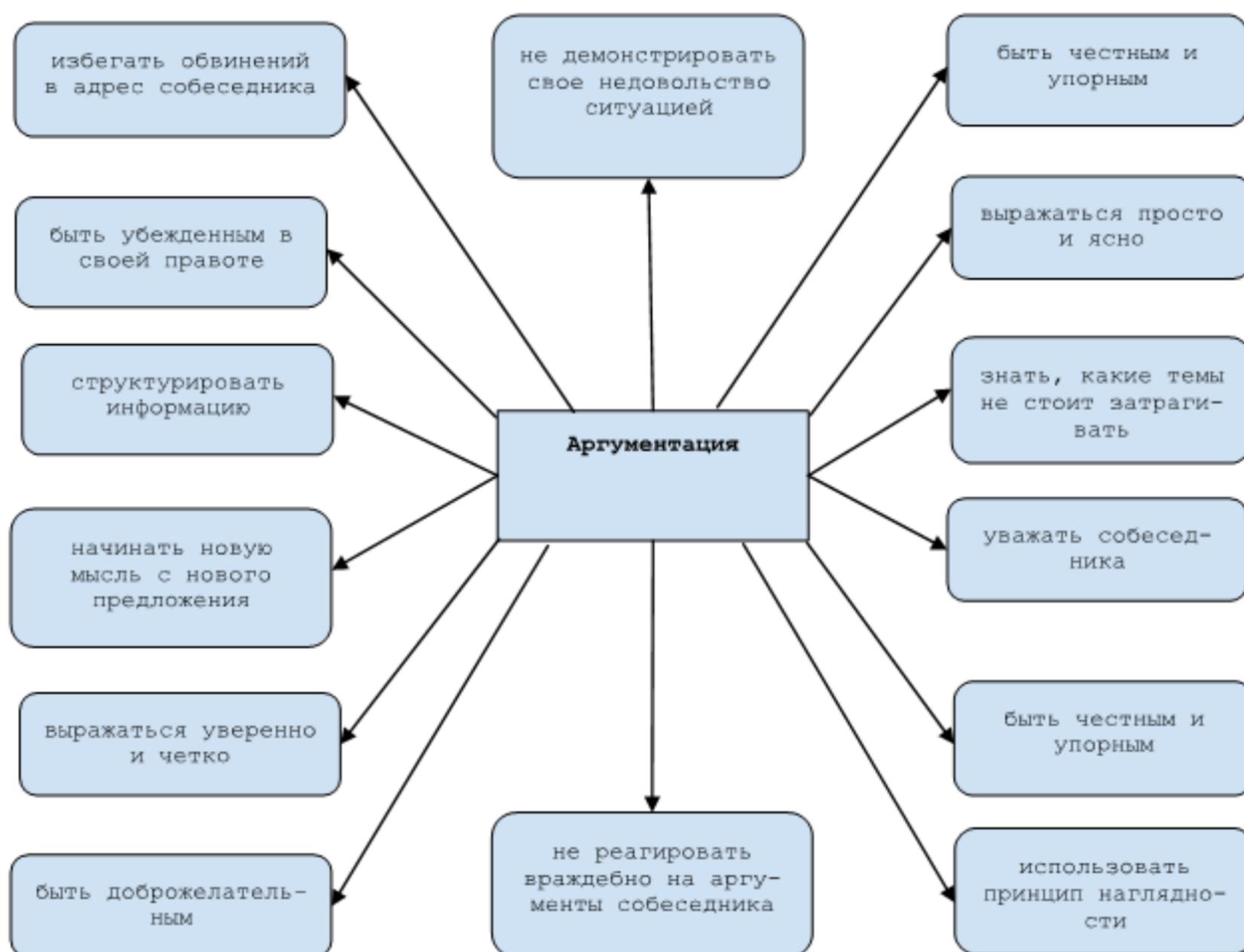
Умение аргументировать, убеждать и доказывать свою точку зрения. Вступая в дискуссию, человек использует определенную стратегию и выражает свою точку зрения различными способами. Умение аргументировать и убеждать собеседника — незаменимый атрибут конструктивной дискуссии.

Данное умение особенно важно для профессиональной деятельности гида, так как гид должен не только заинтересовать туристов увлекательными рассказами о своей стране, но и убедить их в правильности и необходимости определенного поведения или недопустимости какого-либо поступка.

Гиду для эффективной коммуникации необходимо владеть способами убеждения и тактиками аргументации. Существуют следующие способы убеждения: слушать собеседника; задавать правильные вопросы; говорить четко и ясно; не вступать в спор; использовать жесты.

Тактики аргументации являются практическими приемами выражения собственной позиции. Для целей нашего исследования актуальны следующие тактики:

Схема тактик аргументации



Для того, чтобы доказать и аргументировать свою точку зрения, гид должен обладать: стрессоустойчивостью; находчивостью; последовательностью в доказательствах; оперативностью; риторичностью; остроумием.

Прогнозирование реакции туристов в процессе общения. Прогнозирование реакции туристов в процессе общения является одной из важных коммуникативных способ-

ностей гида, которая помогает ему избежать конфликтных или спорных ситуаций в процессе коммуникации.

В прогнозировании реакции туристов гиду помогает совершенное владение невербальными средствами общения.

К невербальным средствам общения относятся жесты, мимика, позы, контакт глаз, выражение лица, громкость голоса, вздох, интонация, пауза и так далее.

Невербальные средства общения зависят не только от индивидуальных особенностей того или иного человека, но и от культурологических. Часто одни и те же невербальные средства у разных народов понимаются по-разному.

Исходя из этого, гид должен владеть не только невербальными средствами общения, характерными для своей культуры, но и теми, что характерны для русской культуры.

Рассмотрим некоторые виды национально окрашенных невербальных средств общения, использование которых турецким гидом в процессе коммуникации с русскими туристами может привести к непониманию:

1. Жесты:

- поднятый вверх большой палец (у турецкого народа данный знак означает не только «хорошо» или «согласие», но и «сексуальное желание»);
- скрещенные пальцы (в турецкой культуре настоящий знак является символом прекращения разговора, а не «пожелания удачи», как в русской культуре);
- качание головой из стороны в сторону (в русской культуре это означает «отрицание», а в турецкой — «непонимание чего-либо» или «согласие» (если наклон головы только в одну сторону));
- кивок головой (в турецкой культуре данный знак означает «отрицание», иногда сопровождается причмокиванием языком; а в русской культуре этот знак значит «согласие»);

2. Мимика:

- поднятые брови (в русской культуре это означает «удивление», а в турецкой — «отрицание»);
- улыбка (в Турции принято улыбаться даже незнакомому человеку, потому что улыбка в турецкой культуре означает не только хорошее настроение, но и «вежливость», «благополучие»; в России «улыбка из вежливости» считается признаком неискренности или фальши; в русской культуре «улыбка» является признаком личной симпатии, и поэтому русские не улыбаются незнакомым людям);
- закатывание глаз вверх (настоящий знак в турецкой культуре означает «отрицание чего-либо», в русской культуре — «раздражение»);

3. Зрительный контакт:

- в русской культуре принято смотреть в глаза собеседника при общении, иногда прерывая контакт глазами (в турецкой культуре не всегда принято смотреть в глаза собеседника при общении, женщины часто избегают контакта глазами с собеседником-мужчиной).

4. Громкость голоса:

- у турок громкость голоса задействована в большей степени, чем у русских. Для русского туриста повышение звуковысотных характеристик означает в первую очередь «конфликт», а у турок понимается как «контроль» над ситуацией.

5. Дистанция:

- в отличие от русских турки предпочитают при общении близкое расстояние, но при этом женщины и мужчины при общении соблюдают большую дистанцию, чем русские.

К сожалению, современные учебники для гидов не учитывают все выявленные нами составляющие коммуникативной личности гида. Подготовка турецких гидов к ра-

боте с русскоязычными туристами будет эффективной, если будет опираться на предложенный нами подход.

Список литературы

1. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
3. Воркачев С.Г. Языковая личность: культурные концепты. Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996.
4. Карасик В.И. Языковая личность: аспекты изучения // Язык и культура: материалы II Междунар. науч. конф., Москва, 17–21 сентября 2003 г.: Тез. докл. М., 2003. С. 362–363.
5. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
6. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учебное пособие. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
8. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. М.: Высшая школа, 1988.
9. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.

Zhellali E.

IMPORTANT COMPONENTS OF THE COMMUNICATIVE PERSONALITY OF THE GUIDE

This article is devoted to the characteristics of the communicative personality of the guide. It distinguishes the terms “linguistic personality” and “communicative personality”. The author considers such important components of the communicative personality of the guide as knowledge of traditions and customs; knowledge of restrictions and cultural norms in communication; knowledge of realities; ability to answer questions correctly; ability to argue, convince and prove one’s point of view; ability to predict the reaction of tourists in the process of communication.

Keywords: communicative personality, language personality, guide, norms of communication, communication.

*Карасаева Халам Орынгалиевна
Колледж «Кайнар», Казахстан
karassaeva@mail.ru*

КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ «ТРИЕДИНСТВО ЯЗЫКОВ»: ОТ БИЛИНГВИЗМА К ТРЕХЪЯЗЫЧИЮ

Политико-экономические, социально-культурные интеграционные процессы глобализации, происходящие в мире, определили важность инновационной языковой политики в Казахстане. Культурный проект «Триединство языков» необходим для развития интеллектуального потенциала страны и направлен на овладение межкультурно-коммуникативной компетентностью на родном, русском и английском языках.

Ключевые слова: глобализация, полиязычие, билингвизм, коммуникативная компетентность.

Проблемы консолидации общества в современном мире и поиск эффективных путей толерантного сосуществования этносов являются объектом постоянного внимания ученых и политиков. К идее полиязычия, как к консолидирующему фактору в стране, президент Н. Назарбаев впервые обратился в 2004 году, при этом особо указал на значимость иностранных языков для подрастающего поколения. В 2007 году президент в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» озвучил культурный проект «Триединство языков». В нем отмечено, что развитие страны в последние два десятилетия позволило осознать жизненную необходимость интеграции в глобальный мир: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [1: 2].

Знание языков всегда было показателем интеллектуального и культурного уровня человека. Как и в других союзных республиках, в силу вековых исторических процессов, связавших народы России, а затем СССР, в Казахстане на протяжении десятилетий формировалось билингвальное общество. В практике межъязыковых контактов стало привычным попеременное и спонтанное переключение говорящего с одного языкового кода на другой. С течением времени в стране оба языка, казахский и русский, стали равно использоваться не только в бытовой, но и в профессиональной, деловой и научной сферах.

В Концепции развития полиязычного образования определены приоритеты языковой политики, среди которых важнейшими являются развитие интеллектуального потенциала страны путем реализации межкультурно-коммуникативной парадигмы образования: «...на уровне образования обеспечить повсеместное внедрение триязычия. Так мы можем построить логическую систему овладения языками. Азы будут изучать на уровне детского сада, в школе базовый уровень, в университете или в колледже — профессиональный язык по специальностям» [2].

Значимость казахского языка как государственного несомненна, но интеграционные процессы в глобальном сообществе стран и этносов настолько очевидны, что невозможно отгородиться от мировых тенденций и не овладевать средствами межличностной и межкультурной коммуникации. Являясь языком науки и бизнеса, английский язык стал восприниматься билингвами как необходимый компонент успешной самореализации.

В программном документе о функционировании и развитии языков на 2011–2020 гг. прогнозируется к 2020 году увеличить долю населения, владеющего английским языком, до 20%, а число трехязычных людей должно достичь 15%. Министерство образования и науки РК разработало единый стандарт обучения языкам, который подчинен критериям международного общеевропейского стандарта лингвистической компетенции, предъявляющего унифицированные требования к владению иностранным языком на разных этапах обучения.

Перед учительством Казахстана поставлена сложнейшая задача формирования межкультурно-коммуникативной компетентности учащихся на всех образовательных уровнях. Стали открываться специализированные школы с лингвистическим уклоном, с преподаванием отдельных предметов естественнонаучного цикла на английском языке. В целях модернизации системы образования страны с 2012 по 2016 гг. более 3000 учителей школ были охвачены трехуровневой Программой переподготовки кадров, разработанной «Назарбаев Интеллектуальные школы» и Кембриджским университетом, согласно которой 20% занятий со слушателями проведены иностранными специалистами.

Обучение трехязычию в дошкольных учреждениях начинается с освоения иноязычной предметной лексики. Азы иностранного языка осваиваются по методике раннего изучения языков, основное место в которой занимает игровая деятельность.

Начальная школа — наиболее ответственный этап в образовательном процессе. С 2012 года в 165 школах Казахстана со 2-го класса введена экспериментальная учебная программа обучения английскому языку. С 2013 года согласно Государственному общеобязательному стандарту образования преподавание английского языка начато с первого класса. В обучающем процессе широко применяются ролевые игры, направленные на повышение познавательной активности учащихся и развитие речевых навыков, постановку произношения и коррекцию орфографии.

Из-за возрастающего объема изучаемого материала и без соответствующей языковой среды интерес детей младшего школьного возраста к изучению иностранного языка может постепенно убывать, ситуацию может исправить учитель, обученный правильной организации полиязычного обучения, созданию нужной атмосферы и владеющий приемами мотивации учащегося к достижению успеха.

В средней школе обучение межкультурной коммуникативной компетенции основывается на понимании роли иноязычной коммуникации в развитии личности. Образовательный процесс нацелен на изучение своего и иного культурного и коммуникативного кодов, типологических отличий национальных «картин мира», а также на приобретение культурно-фонových знаний по изучаемому языку.

Общеизвестно, что каждый народ располагает речевыми средствами, сформированными специфическими экстралингвистическими факторами, незнание которых ведет порой к неверной интерпретации смысла высказывания. Приемы интерактивного обучения и междисциплинарная интеграция способствуют усвоению инонациональных лингво-социокультурных норм, расширяют горизонты познания школьника и формируют образцы культуросообразного поведения и межнационального речевого общения.

С 2019–2020 учебного года преподавание физики, химии, биологии, информатики в 10–11 классах планируется осуществлять на английском языке, такие предметы, как математика, география, история, казахская литература, будут изучаться на казахском языке, преподавание русского языка и литературы, всемирной истории будет вестись на русском языке.

В учебные планы технического и профессионального образования и бакалавриата были включены дисциплины «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Обучение производится в контексте будущей профессиональной деятельности по специальности, моделируются механизмы интеграции в межкультурную иноязычную среду, опирающиеся на знание кода коммуникации изучаемого языка.

В языках содержится специфичная лексика, отражающая условия и предметные понятия исторической и духовной эволюции этноса. Вследствие различия бытового уклада, национальной шкалы эстетических и этических ценностей и норм данная лексика может не иметь в других языках своего словесного эквивалента. Существуют эмоциональные различия между как бы аналогичными значениями слов и выражений с их подлинным смыслом.

В процессе обучения преподавателю не обойтись без элементов сопоставительного языкознания, сравнительного литературоведения, этнокультуроведческого анализа, которые позволяют коррелировать словесно-художественные контенты и раскрывать национально-культурные особенности изучаемого языка. К сожалению, будущие специалисты не всегда осознают важность овладения языками, поэтому, придя на современное технологичное производство, убеждаются в недостаточности сформированных компетенций по межкультурной коммуникации, что, несомненно, препятствует их карьерному росту.

В образовательных учреждениях изучение иностранных языков предполагается осуществлять на основе государственного языка. Однако в процессе реализации проекта триединства языков определились некоторые проблемы. Одна из них связана с состояни-

ем казахского языка в школах с русским языком обучения. Обучение казахскому языку в рамках школьной программы происходит в течение 11 лет, далее его изучение продолжается в колледжах и вузах. Но, к сожалению, кроме самой титульной нации, большая часть представителей других национальностей и народов страны казахским языком практически не владеют.

Специалисты видят причину в том, что казахи, являясь билингвами, могут с легкостью устанавливать речевой контакт на русском языке, поэтому для других национальностей как бы нет большой необходимости в овладении казахским языком. Те же, кто желает целенаправленно изучать язык, жалуются на устаревшую методику преподавания, ориентированную на усвоение грамматических правил, а также на недостаточность электронных средств и интернет-технологий в изучении казахского языка.

В этих условиях и в целях реализации трехязычия преподаватели используют богатейший межъязыковой потенциал и лексический инструментарий русского языка, который является незаменимым средством в переводческой деятельности и изучении иностранного языка.

Процесс овладения иностранным языком изменяет языковое сознание. Претерпевает изменения традиционная национально-художественная картина мира, присущая самобытному народу, происходит процесс заметного встраивания иного микромира, иной знаковой системы в мировидение индивидуума.

«Сравнивая один язык с другим, мы наглядно убеждаемся в произвольности той картины внешнего мира, которая отражается в нашем языке» [5: 344], — отмечал Л.В. Щерба. Успех работы по освоению новых языков видится в обновлении сознания, расширении когнитивных способностей и приобщении к многообразию мира.

На современном этапе развития страны актуальным является формирование у нового поколения такого типа поведения, который характеризует национальную идентичность, выражает толерантность и эмпатию, квалифицирует как специалиста, умеющего организовать трехязычное речевое общение в зависимости от языковой среды и целей коммуникации.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана. Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. 2012. № 218–219.
2. Назарбаев Н.А. Казахстан на пути к обществу знаний. Речь перед студентами Назарбаев университета 5 сентября 2012 года. Астана, 2012.
3. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. Астана, 28 февраля 2007 года.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

Karasayeva Kh.

CULTURAL PROJECT «TRINITY OF LANGUAGES»: FROM BILINGUALISM TO TRILINGUALISM

Political, economic and socio-cultural integrational process have determined the importance of language policy in Kazakhstan emphasizing the development of the country's intellectual potential as projecting intercultural and communicative educational paradigm. The cultural project "The Trinity of languages" is directed to the development of the national language and the support for Russian and English languages in Kazakhstan.

Keywords: globalism, multilingualism, policy of trilingualism, bilingualism, language skills.

Мансур Мохаммед Хассан Саммани
Санкт-Петербургский государственный университет
Университет Айн-Шамс, Египет
hassen@bk.ru

ЭВФЕМИЗАЦИЯ РЕЧИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматривается влияние внеязыковых факторов в процессе речевой деятельности. Особое внимание уделено социальным и психологическим факторам, обуславливающим возникновение эвфемизмов и восприятие их в речи.

Ключевые слова: эвфемизмы, табу, социальные эвфемизмы, психолингвистика, прагматика, речевое воздействие.

В определенных коммуникативных ситуациях говорящие тщательно подбирают слова и выражения, чтобы избежать конфликтности общения и не вызвать у собеседника негативных эмоций относительно предмета речи. А в других ситуациях — зашифровывают свои мысли и скрывают истинные, стоящие за словами, намерения. Эвфемизмы служат приемлемыми коммуникативными заменами для неприличных и грубых, запрещенных к произнесению, слов. Эвфемиию как культурно-языковой феномен рассматривают в трех взаимосвязанных аспектах — социальном, психологическом и собственно лингвистическом [2: 4–5]. Исследователи выделяют и четвертый аспект — прагматический, отражающий «интересы говорящего» [5: 249]. Таким образом, эвфемизмы как явление языка необходимо изучать, принимая во внимание условия, связанные с прагматико-психологической и социальной природой языка.

Именно психологический аспект господствовал в архаических обществах, где запрет налагался на названия страшных, непонятных человеку, явлений и опасных зверей. На этом фоне возникли такие подставные наименования типа нечистый, лукавый, рогатый *вм.* прямого наименования «дьявол»; Он, сам, хозяин, ломака — «медведь» и др. Второй, более современный, психологический мотив эвфемизации — сознательное воздействие на адресата речи, возбуждение в нем определенного представления в соответствии с интересами говорящего. Например, повышая цены на проезд в автобусе, власти называют обычные автобусы маршрутными такси, а «повышение цен» — либерализацией цен. Такого рода эвфемизмы делают принятые властью решения более приемлемыми для людей. Психологический аспект эвфемии заключается и в представлении объекта как менее опасного и, в связи с этим, снижении уровня тревожности у публики. Военные действия, например, стали называть кампанией, спецоперацией; *жертвы среди мирного населения* именуют *побочным ущербом* или *издержками*. Магическая сила эвфемизмов, следовательно, состоит в том, что они «символически» или психологически «отводят угрозу» пугающих явлений [5: 238], а еще позволяют говорящему воздействовать на адресатов в нужном направлении, изменять их взгляды на события, факты и явления и, тем самым, способствовать их более спокойному отношению к предмету речи.

Социальный аспект эвфемии прежде всего учитывает «моральные и религиозные мотивы» [2: 4–5] коммуникации, побуждающие человека к соблюдению приличий и уважению к собеседнику. Эвфемизмы сглаживают истинный смысл уродливых или постыдных явлений жизни, являющихся предметом речи, обеспечивают комфортное обсуждение ряда социальных и бытовых сфер, таких как физиологические процессы, интимная жизнь и др. Употребление эвфемизмов, естественно, зависит от контекста и от условий речи: «чем жестче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов» [4: 267].

Так, согласно условиям коммуникации говорящий регулирует свое речевое поведение: переходит в процессе общения с одного варианта на другой, предусматривая или, наоборот, игнорируя эвфемизацию своего высказывания. Выбор среди вариантов языка реализуется также в зависимости от конкретных социальных ситуаций, обстановки и места речевого события (семейная беседа, круг друзей, выступление по телевизору, общение с женщиной и т. п.). Социальными параметрами, которые важно учитывать при исследовании процесса эвфемизации, являются «возраст, пол, социальное положение, профессия и т. д.» [1: 4–9]. Женщины, например, свободно используют прямые выражения в присутствии женщин-ровесниц, однако ограничение на слова налагается при общении в смешанных компаниях или с мужчиной. То же самое можно сказать об ученике в «своем» кругу и, наоборот, в присутствии девушки, учителя или родителей. Появление эвфемизмов в речи обусловлено стремлением говорящего «не выглядеть неучтивым, вульгарным, грубым в глазах собеседника» [3: 96]. Например, в одном комедийном фильме («Любовь в большом городе», 2009) главные герои — молодые люди, ведущие жизнь, полную романтических приключений и новых знакомств, — внезапно сталкиваются с проблемой: они больше не могут заниматься «любовью». Оказавшись на приеме у врача (женщины), они не могут толком объяснить, на что жалуются, употребляя обороты с диффузной семантикой: «Понимаете, доктор, последнее время я чувствую себя, как вам сказать, не совсем полноценным»; «Понимаете... Ну если провести... аналогию с животным миром, мой гепард перестал охотиться». Стараясь быть как можно более вежливыми, друзья осыпают сексопатолога массой речевых, главным образом окказиональных, эвфемизмов: «Мой северный олень... стал южным»; «Ну, нет ослика у Шрека»; «Винни Пух отказывается лезть в дупло. Мед его больше не интересует»; «Столько лет вместе, как говорится, бок о бок. Казалось, знаешь пацана как облупленного, а он... Извините». При наблюдении за социальной природой выше указанной речевой ситуации можно сказать, что, во-первых, тема разговора очень деликатная (мужская потенция) и требует смягчения, чтобы не вызвать стыда или смущения собеседника. Во-вторых, адресат речи — женщина, и, следовательно, вряд ли уместно прямолинейное описание предмета речи. В-третьих, в расшифровке имеющейся беседы не раз встречаются слова-сигналы (как вам сказать; понимаете; извините; даже паузой, выраженной здесь многоточием), которые намекают адресату речи в социальной среде на тонкость обсуждаемого вопроса. Эвфемизмы, как явствует из предыдущей ситуации, испытывают на себе влияние социальных факторов, регулирующих использование языковых средств и формирующих условия развития и функционирования языка.

Потребность в эвфемизмах все усиливается в таких многочисленных сферах, как экономика, религия, культура, политика и межличностные отношения, которые образуют общественную жизнь человека. Следовательно, появление эвфемизма обусловлено социальной и психологической востребованностью того или иного понятия с негативной коннотацией, обсуждение которого должно быть уместным в той или иной коммуникативной ситуации.

Список литературы

1. Дешериев Ю.Д. О природе социального фактора // Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. М.: Наука, 1988. С. 7–9.
2. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.

3. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов. Краткий тематический словарь современных русских эвфемизмов. М.: Гнозис, 2007.
4. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 262–286.
5. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса // Дисс. ... доктора филол. наук. Волгоград, 2000.

Mansour Mohammed Hassan Sammani

EUPHEMIZATION OF SPEECH: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS

The article deals with extralinguistic factors influencing on process of speech activity. Particular attention is paid to social and psychological factors that cause the emergence of euphemisms and its perception in speech.

Keywords: euphemisms, taboo, social euphemisms, psycholinguistics, pragmatics, linguistic manipulation.

Саидов Сафохон Муслихиддин угли

*Московский государственный областной университет
safokhons@mail.ru*

ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ТЮРКОЯЗЫЧНЫМИ МИГРАНТАМИ

В статье рассматриваются трудности, которые возникают у тюркоязычных мигрантов при изучении пространственных и временных отношений в русском языке. Негативное влияние оказывает интерференция. Однако в русском и тюркских языках имеются некоторые типологические сходства в выражении пространственных и временных отношений.

Ключевые слова: тюркоязычные мигранты, русский язык, трудности, пространственные отношения, временные отношения.

В России работают сотни тысяч трудовых мигрантов из бывших республик СССР. Они в разной степени владеют государственным русским языком и на территории РФ должны общаться именно на нем, в том числе в бытовой и социально-культурной сферах. Понятия пространства и времени универсальны и существуют в любом языке. Однако форма их репрезентации национально специфична, а средства выражения пространственных и временных понятий и отношений столь же разнообразны, как разнообразны сами языковые системы.

Подавляющее большинство трудовых мигрантов в РФ — носители тюркских языков: азербайджанского, казахского, киргизского, туркменского, узбекского и др. Эти языки противоположны флективному русскому языку, будучи агглютинативными по своему строю. В результате контакта двух языковых систем, тем более типологически различных, возникает интерференция, приводящая в письменной и устной речи к отклонениям от нормы иностранного языка. Она вызвана негативным влиянием родного языка (мигранты видят языковой материал с точки зрения нерусского языкового мышления) и влечет за собой речевые ошибки и искажения на грамматическом и лексико-семантическом уровне.

Средства выражения пространственных отношений в русском языке могут быть различны: это предлоги (*в, на* и др.), падежные окончания, глаголы положения (*стоять,*

лежать, висеть, сидеть и др.), движения (*идти, бежать* и др.), пространственные глаголы (*находиться, направляться* и др.), глагольные префиксы (*в-, вы-, пере-, по-, про-* и др.), наречия (*далеко, здесь, там, неподалеку, везде*), прилагательные (*верхний, нижний, передний, задний* и др.), причастные обороты с семантикой пространственных отношений, придаточные предложения места (с союзами и союзными словами *где, куда, откуда*).

Пространственные отношения в тюркских языках выражены следующей системой средств [1]:

1) Формами трех пространственных падежей: направительный (дательный) падеж используется вместе с соответствующими аффиксами для обозначения конечного пункта движения или объекта, в направлении которого производится действие; исходный падеж со своими аффиксами употребляется для обозначения исходного пункта движения и действия движения, а также удаления, ухода из чего-либо или от чего(кого)-либо; местный падеж с соответствующими аффиксами имеет целью указание месторасположения лица или предмета.

2) Конструкциями с послеложными словами в пространственных падежах. Послелогичи с пространственной, как и с иной, семантикой, будучи вспомогательными словами, не имеют в тюркских языках собственного значения, сродни окончаниям склоняемого имени существительного в русском языке, и выполняют функцию предлогов.

3) Наречиями, указывающими на место, направление действия. Наречия места представляют собой различные формы пространственных падежей. В предложении они маркируют а) место протекания действия, б) направление действия или процесса, в) место, откуда действие исходит, г) место, через которое происходит действие. Особенность наречий места в тюркских языках — абстрактность их значения.

4) Сложными глаголами, связанными с началом действия, его продолжительностью, направленностью, скоростью, а также моментом и завершенностью действия (*qelmək, qetmək* и др.).

5) В сложном предложении с придаточным места.

В тюркских языках для выражения пространственной семантики широко используются лексемы в значении «место». Например: в узбекском одна только лексема *er* употребляется в нескольких значениях: «суша в противоположность водному пространству», «поверхностный слой коры нашей планеты, обрабатываемый и используемый в сельскохозяйственных целях», «поверхность, плоскость, на которой мы стоим, по которой мы движемся», «отдельный участок какого-либо предмета», «какое-либо определенное пространство на земной поверхности» [2: 79–80].

Время в русском языке может быть выражено формами наречий и прилагательных со значением времени; падежных и предложно-падежных форм имён существительных со значением времени; глаголов в разных временах (у глаголов НСВ, обозначающих длительные действия, без указания на их завершенность, есть три времени: прошедшее, настоящее и будущее сложное, у глаголов СВ, указывающих на завершенность действия, — два: прошедшее и будущее простое); в сложном предложении; в осложненном предложении со значением времени.

Временные отношения в тюркских языках выражены следующей системой средств [3]:

1) наречиями времени, которые обозначают срок, в течение которого протекает действие, или же указывают на время, в пределах которого действие начинается или завершается (сегодня, вчера, утром, летом). В значении наречий времени употребляются и различные фразеологические сочетания (узб. *кутта-кундуз куни* — середь бела дня и др.). В предложении временные наречия могут выражать разные оттенки значения: длительность,

давность, очередность действия, а в зависимости от синтаксических условий — оттенки непрерывности, мгновенности и т. д.;

2) существительными, обозначающими разные временные периоды (отрезок дня, части суток, года, сезоны и т. д.);

3) прилагательными со значением времени (узб. *кишки, кишлик...* — зимний, узб. *эрта* — ранний и др.);

4) глаголами в разных временах и глагольными словосочетаниями с временным значением;

5) формами падежей: дательно-направительного в значении «через такое-то время», местного для указания возраста и времени;

6) послелогоми, выражающими временные отношения, в разных падежах и в сочетании со словами, означающими промежуток действия. Например, послелог *бери* с исходным падежом в узбекском и киргизском языках имеет значение «от, после» и указывает исходный пункт во времени, с которого начиналось или начинается действие;

7) модальными словами; они обычно употребляются в сочетании с условным наклонением глагола, например, модальное слово *керек* 'должно быть' в киргизском имеет характер предположения, если в предложении речь идет о действии, которое совершилось или совершается в данный момент;

б) в сложном предложении с придаточным времени.

Трудности усвоения тюркоязычными мигрантами пространственных и временных отношений в русском языке могут иметь различный характер: незнание способов выражения форм и семантики анализируемых отношений; несформированность навыков и умений использования этих единиц с их семантикой в речевой деятельности; психологические трудности вхождения в речевую деятельность, обусловленные особенностями личности мигранта; эмоциональная составляющая и многое другое. Психологической основой взаимообусловленного освоения родного и русского языков служит их взаимодействие в сознании коммуниканта, в нашем случае — мигранта, что находит отражение в явлениях положительного (трансференция) и отрицательного (интерференция) переноса [4].

В целом указанные выше трудности можно условно разделить на две группы: во-первых, связанные с многообразием и сложностью выражения рассматриваемых отношений в русском языке; во-вторых, вызванные интерференцией родных языков [5].

Больше всего затруднений у тюркоговорящих мигрантов вызывают предложно-падежные сочетания с производными пространственными (*от, на, из, с*) и временными (*до, через, перед, к*) предлогами. Причины этого — разнообразие указанных предлогов, незнание их семантики, неумение использования этих единиц в речевой деятельности, уровень частотности падежных форм в языке и речи, синонимия и омонимия падежных окончаний в русском языке. Естественно, сказывается и отсутствие предлогов в тюркских языках.

Например, *на работу — с работы, в школу — из школы*, тогда как в туркменском, к примеру, эти конструкции выглядят так: *ише-ишден, мектебе-мектебден*. Мигранты часто употребляют один предлог вместо другого. Например: *перед-до* (*Перед зимой он шапка купил*); *на-в* (*Умар прыгнул в землю. Друзья позвали нас на метро*); *из-с* (*Я с Узбекистана приехал*). Иногда употребление предлога с географическими названиями мигранты объясняют тем, что так говорят их русские знакомые. В данном случае инофоны не осознают, что предлог *из* означает движение изнутри чего-либо, а предлог *с*, наоборот, имеет значение движения с поверхности предмета.

В тюркских языках есть падежи, и это, несмотря на их агглютинативный тип, может способствовать более быстрому усвоению падежной системы, в частности, выраже-

нию времени и пространства. Некоторые из падежей в тюркских языках соответствуют русским падежам по значению. Например, направительный в отношении пространства аналогичен дательному в русском языке и соответствует существительным с предлогами *в, на*. Хотя исходный падеж, означающий исходный пункт движения и действия, и местный падеж, обозначающий месторасположение лица или предмета, не имеют аналогий в русском языке, они, тем не менее, имеют эквиваленты с русскими предлогами. Так, исходный падеж аналогичен существительным с предлогами *от, из, с*, а местный соответствует русским предлогам *в, на, у, внутри* и др.

В тюркских языках не только нет формы инфинитива, но и отсутствует категория вида. Сложность видовых различий глаголов движения в русском языке, большое число глагольных приставок, вопросы сочетаемости, вариативность грамматических конструкций затрудняют свободное употребление приставочных глаголов движения в речи мигрантов. Между тем парные глаголы движения занимают особое место в русской глагольной системе и имеют большую частотность употребления.

Нередко инофоны не различают или путают глаголы движения без приставок: *идти–ходить, бежать–бегать, плыть–плавать, лететь–летать* и другие и не умеют правильно употреблять их в своей речи. Это объясняется тем, что мигранты не понимают: глаголы *бежать, идти, лететь, плыть* означают движение в одном направлении или в определенный, данный момент, а глаголы *бегать, ходить, летать, плавать* подразумевают движение либо в разных направлениях, либо движение, состоящее из двух этапов — движение к цели (туда) и от цели (обратно).

Однако если в родных языках мигрантов имеются эквиваленты приставочных глаголов, то возникают сложности с использованием в речи таких, например, бесприставочных глаголов, как *ходить* и *ездить*. Инофоны могут путать семантику глаголов *выйти–уйти, пойти–уйти*.

Например:

После работы я в стадион пришел вместо

После работы я пошел на стадион.

Подчас в результате скрытой интерференции, т. е. во избежание построений моделей изучаемого языка, прямых соответствий которым нет в родных языках мигрантов, инофоны опускают в речи глаголы *пойти, поехать*, нарушая тем самым нормы русского языка (*Я на стадион*).

Мигранты плохо знакомы с приставочными глаголами движения, в частности, с тем, что они могут присоединять различные приставки, придающие им одинаковое значение: например, *при-* в значении движения сюда, прибытия; *у-* — движения отсюда, отбытия; *в(во)-* — движения внутрь помещения, *вы-* — движения изнутри; *пере-* — движения с одной стороны чего-либо на другую сторону и другие. Точно такое же незнание функциональных особенностей приставок ведет к тому, что мигранты не могут образовать глаголы движения НСВ и СВ и ошибаются в образовании видовых пар, например, глаголов *идти–ходить* (НСВ): *приходить–прийти, выходить–выйти, уходить–уйти, выходить–войти* и др.

Трудности в использовании глаголов движения однонаправленных и неоднаправленных, без приставок и с приставками вызваны несколькими причинами. В тюркских языках нет разграничения характера движения в глаголах, которое есть в русском языке, а именно *идти–ходить*, т. е. двигаться пешком, *ехать–ездить*, т. е. двигаться с помощью транспорта или животных. Для языкового сознания тюркоязычных мигрантов неясен способ выражения этими глаголами обстоятельственных отношений. В тюркских языках отсутствует разграничение глаголов движения на однонаправленные и разнонаправленные.

Одной из самых больших трудностей у мигрантов является незнание того, что глаголы НСВ подразумевают общефактическое действие, а глаголы СВ — конкретно-фактическое действие. Первые употребляются для обозначения процесса (*Умар целый час бежал на стадионе*), вторые — результата (*Умар еще не пробежал дистанцию*).

В употреблении времен глаголов движения инофоны часто допускают ошибки. Так, образование форм настоящего времени обычно особых сложностей не вызывает. Они возникают при образовании форм прошедшего времени (путаница с глаголами НСВ и СВ: *я пролетел* (вместо *летел*) *в Узбекистан самолетом*). В русском языке форма сложного будущего времени глаголов движения, в частности *идти, ехать*, довольно редка, но тюркоговорящие очень часто ее употребляют следующим образом: *После работы мы будем идти на стадион. Завтра я буду ехать к тебе. Через месяц Умар будет лететь в Узбекистан*. Инофоны из-за несформированности навыков и умений использования приставки *по-* (*пойти, поехать, полететь*) неверно передают будущее время.

В повседневных ситуациях, в общении с незнакомыми носителями русского языка мигранты допускают ошибки в использовании форм императива глаголов движения, которые русскоязычные воспринимают с обидой, как фамильярность. Так, они в силу необычности самой формы императива могут сказать: *«Иди (вместо «идите») и скажи (вместо «скажите») эта женщина, что...»*. Использование данных словоформ требует объяснения, тренировки с помощью упражнений, а также реплик в диалогах.

В настоящей статье отмечены лишь некоторые трудности усвоения тюркоязычными трудовыми мигрантами пространственных и временных отношений в русском языке. И русский, и тюркские языки имеют достаточное количество средств, посредством которых они могут выразить указанные отношения. Тем более что временные значения подчас переплетаются с пространственными, развиваются на их основе и выражаются одними и теми же формами.

Хотя русский и тюркские языки относятся к разносистемным языкам, между ними имеются некоторые типологические сходства в выражении пространственных и временных отношений. Но даже в тех случаях, когда есть серьезные расхождения, обусловленные структурными особенностями данных языков, находится возможность передать содержание категорий пространства и времени с помощью соответствующих словосочетаний и конструкций. Обучение мигрантов с опорой на их родные языки аналогичным или близким формам передачи пространственных и временных отношений в русском языке повысит их общеобразовательный уровень и будет способствовать расширению их коммуникативных возможностей.

Список литературы

1. Хабибуллина Л.Г. Пространственные и временные отношения в тюркских языках // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 123–125.
2. Узбекско-русский учебный словарь. Ташкент: Ўқитувчи, 1995.
3. Валиева Л.Г. Темпоральность в тюркских языках // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 104–108.
4. Савилова С.Л. Явления групповой интерференции в письменной речи групповой языковой личности // Молодой ученый. 2015. № 12(92). С. 952–955.
5. Мельникова А.Ю. Проблемы обучения русскому языку как иностранному студентов из Узбекистана // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2017. № 2. С. 50–54.

Saidov S.

DIFFICULTIES IN MASTERING SPATIAL AND TEMPORAL RELATIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE BY TURKIC-SPEAKING MIGRANT WORKERS

This article deals with difficulties that Turkic-speaking migrant workers face when studying spatial and temporal relations in the Russian language. The interference has an adverse effect. However, in Russian and in Turkic languages there are some typological similarities in the expression of spatial and temporal relations.

Keywords: Turkic-speaking migrant workers, Russian language, difficulties, spatial relations, temporal relations.

Черкашина Татьяна Тихоновна

РГУ имени А.Н. Косыгина

ttch2004@yandex.ru

Романова Нина Навична

МГТУ им. Н.Э. Баумана

romanova-mgtu@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

В статье анализируются социокультурные изменения в пространстве российского образования. Предлагается система упражнений, ролевых игр, тренинговых упражнений, призванная организовать паритетный межкультурный диалог средствами русского языка. Утверждается необходимость развивать у современных учащихся инструментальные навыки диалогового взаимодействия в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: конструктивное взаимодействие, коммуникативная компетентность, методика диалога.

Межкультурный диалог как двустороннее общение культур, базирующееся на принципах взаимоуважения, взаимопонимания и сотворчества, предполагает такое сближение контактирующих субъектов, когда они не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, но «вслушиваются», «содействуют» на началах доверия и взаимоуважения [1]. Именно такой характер должна носить совместная деятельность основных субъектов образовательного процесса, реализуемого по его гуманистической, культуросообразной модели.

Образование обслуживает социокультурные потребности человека и существует ради него. Все субъекты этой деятельности в поликультурном образовательном пространстве самобытны и самоценны, а потому вынуждены строить свое взаимодействие по законам конструктивного диалога. Система образования сегодня в полной мере ощутила всю серьезность обострения глобальных этноментальных и социокультурных проблем и противоречий, и их разрешение со всей очевидностью требует мобилизации воспитательного потенциала педагогики на всех образовательных ступенях: в период дошкольной подготовки, на этапе обучения в средней и высшей школе, в течение дальнейшей послевузовской и дополнительной профессиональной подготовки специалистов [2; 3; 4].

Одним из наиболее эффективных путей духовно-нравственного воспитания человека является изучение русского языка, литературы, культуры речи как источников непреходящих национальных и общечеловеческих гуманистических ценностей. В этой связи закономерно возрастает значимость одноименных учебных дисциплин, имплицитно формирующих у школьников и студентов межкультурную компетенцию, основу которой составляет широко понимаемая коммуникативная грамотность. Это ключевое понятие компетентностной образовательной парадигмы включает в себя ряд взаимосвязанных аспектов, выступающих его системообразующими компонентами: это и знание национальных культурных традиций России, уважительное отношение к этноментальным особенностям других народов, понимание природы и механизмов конструктивной речевой коммуникации; это и умение успешно взаимодействовать, убедительно говорить, слушать и слышать партнера по диалогу, анализировать свое и чужое речевое поведение; это и владение навыками межкультурного диалога, эффективной коммуникации между представителями различных этно- и лингвокультур.

При формировании названных содержательных компонентов межкультурной компетенции преподавателям речеведческих дисциплин необходимо привить студентам осознание того, что описание и восприятие чужой культуры опирается на базовые *оценочные критерии*: принято / не принято; обязательно/необязательно, возможно/невозможно, допустимо/недопустимо, достойно/недостойно. И эти критерии касаются всего: как русские ходят в гости и как принимают гостей; что принято дарить и следует ли при получении подарка его сразу разворачивать; как приветствуют друг друга и как ведут себя за столом; о чем принято расспрашивать, а о чем — нет; можно ли прямо смотреть в глаза и др. Принятие культурного многообразия в качестве данности дает толчок к развитию и укреплению дружеских взаимоотношений между людьми разных национальностей [5].

Чтобы поставить русский язык на службу межкультурному диалогу, преподаватель должен построить работу со студентами, ориентируясь на следующие образовательные ориентиры: актуализировать интерес к русскому языку как базовой составляющей национальной культуры, к истории его происхождения и становления; познакомить с различными точками зрения на становление русской национальной культуры и обеспечить аргументированное обсуждение каждой из них; привить навыки конструктивного общения в ситуациях межкультурного диалога: научить слушать и говорить, оценивать свое и чужое речевое поведение; организовать игровые формы диалогового взаимодействия на вербальном и невербальном уровне [6].

Важно подчеркнуть, что именно преподаватель русского языка, литературы, культуры речи формирует систему так называемого языкового сопровождения и духовной поддержки жизненного пути «становящегося» человека. В задачи преподавателя словесности входит, во-первых, научить субъекта лингвообразования смотреть на мир и на отношения людей в этом мире сквозь призму родного языка и культуры в их сопоставлении с другими языками и культурными традициями [7]. Во-вторых, преподавателю необходимо научить школьника и студента жить в поликультурной системе ценностей, планируя занятия таким образом, чтобы учащийся сам осознал преимущества диалогического взаимодействия и научился его организовывать [6]. Своеобразным мемом деструктивной коммуникативной парадигмы стала пресловутая реплика «Понаехали!», ведущая к кризису рефлексии и саморефлексии, препятствующая сглаживанию межкультурной адаптации огромного числа мигрантов, дети которых бок о бок учатся с российскими школьниками и студентами. Русские являются титульной нацией в Российской Федерации, русский язык является ее государственным языком и служит цементирующим компонентом во взаимодействии представителей ее многонациональ-

ного населения. На этом основании в отечественной системе образования русский язык выступает в качестве инструмента межкультурного диалога.

Знание основ межкультурного общения помогает современным школьникам и студентам компенсировать недостаток личного жизненного опыта в организации конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, если те принадлежат к иной культуре. Российские учащиеся, какой бы национальности они ни были, получают образование на русском языке, а значит, должны научиться не только хорошо говорить по-русски, но и думать на этом языке, усвоить традиции русской национальной культуры, принятые в данном лингвосоциуме речеповеденческие стратегии и тактики.

Общеизвестно, что юношество все подвергает критике и сомнению, что в молодежной среде дидактические нравоучения усваиваются с трудом, а «бунтарские» идеи неприятия, размежевания и противостояния, доминирования и подавления психологически оказываются гораздо более привлекательными, чем идея разумного компромисса, сближения, партнерства и сотрудничества. Своеобразной рекомендацией педагогам в отношении оценки данного явления может служить высказывание Ф. Честерфильда: «Хотеть, чтобы каждый рассуждал, как я, — все равно, что хотеть, чтобы каждый был моего роста и сложения... Поэтому бессмысленно преследовать, а равно и высмеивать людей за те их убеждения, которые сложились у них в соответствии с их разумом и не могли сложиться иначе» [10]. Допущение плюрализма мнений — это важная предпосылка конструктивного общения, потому что опираться можно только на то, что оказывает сопротивление. Необходимо видеть в присущей юности критичности несомненный творческий, эвристический потенциал, который нужно направить в нужное русло, помочь ему раскрыться. Преподавателю следует тактично скорректировать асоциальную позицию или точку зрения учащегося, убедить его в том, что «жить — значит участвовать в диалоге» (М.М. Бахтин).

Предлагаемые далее методики, на наш взгляд, могут быть использованы для проведения занятий по предметам гуманитарного цикла, тематических викторин, брейн-рингов, молодежных научных конференций и иных интерактивных учебных мероприятий, мобилизующих креативную речемыслительную деятельность учащихся. Остановимся, в частности, на методиках, призванных сформировать инструментальные навыки межкультурной коммуникации [8]. Практика показывает, что наиболее эффективным оказывается обучение в ситуациях, которые предполагают осуществление риторических действий и, следовательно, обеспечивают приобретение соответствующего опыта. Чтобы овладеть риторическими действиями, учащиеся 1) анализируют определенные речевые образцы; 2) осваивают на примере этих образцов риторические правила и приемы; 3) создают оригинальные (авторские) речевые продукты в ситуациях, близких к жизненным.

Можно ли процесс работы над речью оптимизировать? В соответствии с природой и механизмами речепорождения эта работа должна осуществляться поэтапно: от создания замысла посредством постановки целей — через осуществление конкретных речевых действий, направленных на получение результата, — к анализу соответствия замысла и воздействующего результата речи. Покажем на примерах некоторых творческих заданий и ролевых игр образовательные возможности интерактивного лингводидактического сопровождения работы по формированию навыков межкультурного диалогового взаимодействия [9].

Игра «С одной стороны, с другой стороны» / «А это как сказать...» поможет научиться выражать частичное согласие с исходным тезисом и частичное возражение против него с опорой на аргументы «за» и «против».

Образец: *Хорошо, когда ты единственный ребенок в семье. — С одной стороны, хорошо, потому что тебе безраздельно принадлежит любовь родителей. С другой сто-*

роны, плохо, когда ты единственный ребенок в семье, потому что ты лишен поддержки со стороны родных братьев и сестер.

1. Хорошо, когда у тебя есть русский друг. 2. Хорошо, когда в группе есть земляки. 3. Хорошо, когда у тебя много друзей-москвичей. 4. Хорошо иметь кучу денег. 5. Приятно, когда на тебя обращают внимание незнакомые люди. 6. «Язык» гастарбайтеров Равшана и Джамшута, героев ТВ-шоу «Наша Russia», представляет собой словесную абракадабру.

Игра «Полемика» развивает навыки вариативной аргументации различных точек зрения на проблему. Две участвующие команды по очереди выдвигают противоположные тезисы к двум текстам, например, к статье «Иллюзорная альтернатива: помехи в межкультурном диалоге», в которой обсуждается проблема хиджаба и возможность посещать в нем школу. Участники должны привести соответствующие аргументы. Побеждает тот, кто приведет больше аргументов. Качество и адекватность аргументов оценивает экспертная комиссия, выбранная из числа участников игры.

Образец:

Один в поле не воин	И один в поле воин
Милые бранятся — только тешатся	Разбитый горшок не склеишь

Ролевая игра «И те же люди, да не те нравы» нацелена на развитие навыков межличностного взаимодействия в реальных ситуациях межкультурного диалога, «перевод» теории аргументации в практику навыков ведения спора, дискуссии, полемики. Преподаватель предлагает учащимся разделить группу на две команды, распределить роли, используя «домашние заготовки», приступить к разыгрыванию различных ситуаций (беседа, спор, презентация и т. п.), требующих создания аргументированного текста на определенную тему, к примеру «Главное — быть человеком».

С опорой на фрагмент интервью известного в молодёжных кругах рэпера Тимати студентам предлагается выразить свое отношение к его ответу на вопрос «Кем себя ощущаешь по национальности?»

У мусульман национальность считается по отцу. Отец у меня мусульманин. У евреев национальная принадлежность по матери. Мать у меня еврейка. Родился я в православной стране, в России. Я не приверженец ни одной из религий. Я просто верю, что Бог есть, и он един. Я живу в России, значит, наверное, я русский.

Резюмируя сказанное, отметим, что лингводидактическое сопровождение межкультурного диалога призвано систематизировать, обобщить представления учащихся о языке и культуре, в частности речевой, рассмотреть язык как семиотическую систему, лежащую в основе языковой картины мира определенного этносоциума [11], а также расширить представления о коммуникативной и культуuroобразующей природе языка как средства межличностного и межнационального взаимодействия.

Междисциплинарный подход к выбору тем и форм проведения интерактивных занятий по развитию навыков паритетного диалогового взаимодействия в современной полиэтнической образовательной среде позволяет перевести проблему культурных различий в область сравнительного изучения общих и специфических черт в вербальном отражении картины мира и речевом поведении представителей различных лингвосоциумов [12], а также в традиционных и новых практиках межкультурной коммуникации, которые складываются под воздействием мировых глобализационных процессов.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2014.

2. Черкашина Т.Т. и др. Программа учебной дисциплины «Межкультурные коммуникации» / Менеджмент (прикладной бакалавриат). Программы учебных дисциплин: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Звонникова. М.: ИНФРА-М, 2013.
3. Романова Н.Н., Амелина И.О. Интеграция профессионально-коммуникативного и межкультурного аспектов при обучении иностранных студентов аудированию в рамках авторского курса «Русское деловое общение» // Русский язык и культура в зеркале перевода: материалы VI Международной научной конференции; 13–17 мая 2016 г., Афины, Греция. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 461–470.
4. Романова Н.Н., Амелина И.О. Формирование поликультурной личности специалиста в сфере бизнес-коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы. Международная научно-практическая конференция; 18–19 апреля 2017 г. Тунис: Университет Карфагена, Высший институт языков Туниса. С. 276–281.
5. Черкашина Т.Т. и др. Язык деловых межкультурных коммуникаций. Учебник. М.: ИНФРА-М, 2017.
6. Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. и др. Игровые технологии коммуникативного лидерства: учебное пособие. М.: ГУУ, 2013.
7. Романова Н.Н., Скорикова Т.П. Межкультурный диалог как основа овладения иноязычной коммуникативной деятельностью (в сфере международных связей с общественностью) // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: Первый международный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике. Научный журнал. Киото: Университет Киото Сангё, 2014. С. 515–519.
8. Черкашина Т.Т. Инструментальные навыки межкультурной коммуникации: лингводидактика диалога // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2018. Т. 7. № 1. С. 31–36.
9. Интерактивные технологии эффективной коммуникации: учебное пособие по культуре речи, деловым коммуникациям / Т.Т. Черкашина и др. М.: ГУУ, 2014.
10. Честерфилд Ф. Письма к сыну. М.: Рипол-Классик, 2017.
11. Корнилов О.Л. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: КДУ, 2013.
12. Романова Н.Н., Амелина И.О. Роль знаний о национально-культурной специфике пословиц в русском и английском языках для формирования социо- и межкультурной компетенций у российских студентов высших учебных заведений // Новый взгляд на проблемы современного языкознания: материалы VI Международной конференции школьников, студентов и аспирантов. Курск: ЮЗГУ, 2015. С. 294–303.

*Cherkashina T.
Romanova N.*

INTERACTIVE FORMS OF INTERCULTURAL INTERACTION AND ITS LINGUO-DIDACTIC SUPPORT

The article analyzes the socio-cultural changes in the space of Russian education. It offers the system of exercises, role-playing games, training exercises, designed to organize a parity intercultural dialogue by means of the Russian language. The necessity to develop the instrumental skills of dialogue interaction for modern students in the multicultural educational environment is stated.

Keywords: constructive interaction, communicative competence, methods of dialogue.

Шеляпина Мария Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
mariashelyapina@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКСКУРСИИ

Статья посвящена вопросам практической методики преподавания русского языка как иностранного. Рассматривается дидактический потенциал экскурсии как формы учебной работы с точки зрения формирования языковой компетенции учащихся. Приводится комплекс упражнений, направленных на отработку грамматической темы «Глаголы движения», который может быть реализован в рамках экскурсии.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковая компетенция, социокультурная компетенция, глаголы движения.

Как известно, важное место в обучении иностранным языкам занимает лингвострановедческий компонент. С целью знакомства с культурой страны изучаемого языка в рамках учебного процесса проводятся различные экскурсии, которые служат одним из средств формирования социокультурной компетенции. Экскурсия является одной из форм работы при обучении русскому языку слушателей Института русского языка и культуры. Так, например, во время экскурсии в историко-архитектурный и природно-ландшафтный музей-заповедник Коломенское учащиеся могут увидеть шедевр архитектуры XVI века, входящий в Список всемирного наследия ЮНЕСКО, — церковь Вознесения в Коломенском, а также другие памятники архитектуры XVI–XIX веков, такие как Казанская церковь, церковь Усекновения главы Иоанна Предтечи, Водовзводная башня, Передние и Задние ворота, Дворцовый павильон и другие; познакомиться с памятниками деревянного зодчества (башни Братского острога, Сумского острога, Николо-Корельского монастыря, церковь Георгия Победоносца); посетить Домик Петра I, этнографические экспозиции «Водяная мельница», «Усадьба кузнеца», «Усадьба крестьянина», «Усадьба пасечника», воссозданный Дворец царя Алексея Михайловича; полюбоваться памятниками природы: вековыми дубами, яблоневыми садами, необычными камнями-валунами в Голосовом овраге, с которым связаны различные мистические истории и легенды. Таким образом, экскурсия позволяет студентам больше узнать об обычаях, привычках, образе жизни людей прошлых веков, познакомиться с культурой, историей, природой России.

Помимо формирования социокультурной компетенции, экскурсия как форма работы даёт возможность повысить уровень сформированности языковой компетенции учащихся. Отработка грамматического материала во время экскурсии позволяет задействовать эмоции, образы, действия, что способствует лучшему усвоению темы. Особенно важно это при работе с учащимися из Китая, поскольку образность мышления присуща китайцам и традиционно находит отражение в китайской письменности. Известно, что иероглифическая письменность связана с восприятием и графическим осмыслением визуальных образов, в связи с этим и материал иностранного языка, представленный наглядно, на основе формирования зрительных образов, лучше воспринимается и усваивается носителями китайского языка. Например, экскурсия может быть использована для отработки грамматической темы «Глаголы движения». Рассмотрим пример такой работы. Ниже приводится комплекс упражнений, который был реализован в рамках экскурсии в Коломенское. Глаголы движения отбирались в соответствии с требованиями к языковой компетенции учащихся на Первом сертификационном уровне владения русским языком как иностранным [1: 16].

До экскурсии (на уроке)

На уроке, предваряющем экскурсию, студентам предлагается сначала вспомнить пройденные ранее глаголы движения. Для этого используются разные виды упражнений.

Сначала преподаватель пишет на доске фразы с пропущенными глаголами движения. Студенты должны переписать фразы, вставляя подходящие глаголы. Например:

Урок кончился, и студенты ... из аудитории.

Девушка ... к прохожему и спросила, как ... к метро.

Мы ... через дорогу.

Потом преподаватель задаёт студентам вопросы, на которые они должны ответить, используя глаголы движения. Например:

Когда вы приехали в Институт? Сколько времени вы ехали? На чём?

Как доехать от вашего общежития до Института?

Как дойти от Института до метро?

Затем студентам предлагается прослушать диалог и сказать, где происходит этот диалог, описать ситуацию. Например:

— *Извините, как пройти к метро?*

— *Вам надо дойти до светофора, повернуть налево, пройти метров 100 прямо, и вы увидите метро.*

— *Вы выходите на следующей?*

— *А какая следующая остановка?*

— *«Улица Шверника».*

— *Выхожу.*

— *Извините, вы не скажете, где можно сделать пересадку на Кольцевую линию?*

— *Вам надо проехать 4 станции и выйти на станции «Октябрьская».*

После этого преподаватель напоминает учащимся стандарты речевого поведения в типовых ситуациях с использованием глаголов движения, такие как:

Извините, как пройти к ... ?

Извините, вы не знаете, как доехать до ... ?

Вы выходите на следующей?

Разрешите пройти, пожалуйста!

— и предлагает студентам начать разговор в различных ситуациях, предполагающих использование этих стандартов речевого поведения. Например:

Вы на улице, вам нужно метро, но вы не знаете, где оно. Спросите у прохожего.

Вы в метро, в вагоне много людей. Вы хотите выйти на следующей станции. Что вы скажете человеку, который стоит перед вами?

Повторив глаголы движения, студенты под руководством преподавателя переходят непосредственно к планированию экскурсии.

Сначала обсуждается маршрут от Института до Коломенского.

Студенты описывают дорогу от Института до метро «Профсоюзная», например: *Сначала нам надо идти прямо по улице Кржижановского до перекрёстка, потом мы должны повернуть налево и пройти метров 200 по Профсоюзной улице.*

Затем, используя схему метро, они предлагают варианты, как доехать от «Профсоюзной» до «Коломенской».

Пример диалога студентов.

Первый студент: *Мы можем доехать до станции «Третьяковская», перейти на «Новокузнецкую» и ехать до станции «Коломенская» по зелёной линии.*

Второй студент: *Я думаю, что лучше доехать до Октябрьской, сделать пересадку на Кольцевую линию, проехать две станции до «Павелецкой», сделать ещё одну пересадку и проехать три станции до Коломенской.*

Студенты обсуждают, какой вариант лучше и почему.

После этого студенты находят по карте и описывают путь от станции метро «Коломенская» до входа в музей-заповедник Коломенское (например: *Мы должны выйти из метро на улицу Новинки и идти по ней прямо. Вход в парк будет справа; или: Мы дойдём по проспекту Андропова до входа номер два и там войдём в парк).*

Когда дорога спланирована, студенты получают карты-схемы парка Коломенское с основными достопримечательностями. Преподаватель показывает фотографии некоторых достопримечательностей, даёт необходимые пояснения. Студенты выбирают объекты для посещения. Каждый студент предлагает свой вариант прогулки по парку.

Пример диалога студентов.

Первый студент: *Сначала мы подойдём к Усадьбе крестьянина. Мы войдём в дом и посмотрим, как жили люди раньше. Потом мы пройдем через сад. Мы подойдём к Казанской церкви и войдём в неё. Потом мы выйдем из этой церкви и пойдём к церкви Вознесения. Мы обойдём вокруг церкви, посмотрим её и пойдём к Дому Петра I. Потом мы перейдём через овраг и пойдём к Дворцу царя Алексея Михайловича. Мы посмотрим Дворец и выйдем из парка.*

Второй студент: *Я не хочу идти к Дворцу царя Алексея Михайловича, это далеко. Я думаю, что мы войдём в парк и сначала пойдём к церкви Вознесения, потому что эта церковь самая красивая и известная. Потом мы посмотрим другие здания, которые находятся рядом с церковью. Мы можем войти в Дом Петра I, чтобы посмотреть, как жил Пётр I. А потом мы перейдём в другую часть парка и посмотрим деревянные здания. Потом, я думаю, мы поедем домой, потому что будет уже поздно.*

Третий студент: *Я хочу подойти к церкви, пройти мимо других зданий, а потом ходить по парку.*

Студенты и преподаватель обсуждают варианты, выбирают маршрут прогулки.

На экскурсии

По дороге от Института к метро студенты комментируют свои действия (*Сейчас мы идём по улице Кржижановского. Мы прошли мимо магазина. Нам надо перейти улицу и т. п.*).

В метро и по пути к парку преподаватель играет пассивную роль, студенты сами решают, куда идти, где выходить и так далее, в случае возникновения затруднений обращаются к пассажирам, проходим.

Во время посещения парка студенты вспоминают намеченный маршрут и стараются следовать ему (*Мы решили сначала подойти к Усадьбе крестьянина. Теперь мы идём к церкви Вознесения. Давайте войдём в Дом Петра I и т. п.*), преподаватель, в случае необходимости, направляет студентов, задавая вопросы (*Куда мы пойдём теперь? Вы хотите подойти к мельнице? Вы хотели зайти в Казанскую церковь. Зайдём в дом кузнеца?*). Студенты гуляют по парку, осматривают основные достопримечательности, преподаватель даёт необходимые комментарии, отвечает на вопросы студентов.

Во время прогулки преподаватель предлагает студентам поиграть в игру для закрепления глаголов движения. Один студент называет императив глагола движения, например: *Обойди вокруг этого дерева!* Второй студент выполняет названное действие: обходит вокруг дерева. Если студент выполнил действие правильно, он даёт задание следующему участнику игры (например: *Подойди к преподавателю!*) и так далее, по цепочке. Потом студентам предлагается другой вариант игры: теперь наоборот, один студент со-

вершает действие, второй это действие комментирует (*Ты прошёл мимо памятника. Ты отошёл от скамейки. Ты подбежал к дереву* и т. д.).

В конце экскурсии студенты вспоминают увиденное во время прогулки, делятся впечатлениями. После этого каждый студент описывает, как он поедет домой, например: *Я доеду на метро до станции «Профсоюзная», а потом поеду на трамвае 26 до остановки «Улица Шверника», моё общежитие находится рядом с этой остановкой.*

После экскурсии (домашнее задание)

Студенты получают домашнее задание: написать письмо другу и рассказать ему о прошедшей экскурсии, посоветовать другу тоже поехать в Коломенское. При выполнении этого домашнего задания студенты используют глаголы движения.

Итак, практика показала, что в результате такой работы эффективность формирования языковой компетенции иностранцев в процессе ознакомления с глаголами движения повышается. Учащиеся с большей лёгкостью используют глаголы движения в речи, допускают меньше ошибок. Студентам нравится такой вид работы, он позволяет разнообразить занятия, закрепить и применить на практике полученные на уроках знания, позволяет перейти к реальной коммуникации. Таким образом, экскурсия как форма работы в процессе обучения русскому языку как иностранному даёт возможность повысить уровень сформированности различных аспектов коммуникативной компетенции: не только социокультурной, но и языковой, и речевой, — что позволяет говорить о большом дидактическом потенциале экскурсии.

Список литературы

1. Андриюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е. и др. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2011.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. Т. I. СПб.: Златоуст, 2016.
3. Скворцова Г.Л. Глаголы движения — без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2016.
4. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие для говорящих на английском языке. М.: Русский язык. Курсы, 2017.

Shelyapina M.

DIDACTIC POTENTIAL OF A TRIP

The article is dedicated to practical methods of teaching Russian as a foreign language. The article looks at the didactic potential of a trip as a form of educational work in terms of formation of linguistic competence of students. A set of exercises aimed at drilling the grammatical topic “Verbs of motion”, which can be realized as a part of the trip, is given.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, linguistic competence, socio-cultural competence, verbs of motion.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Бушев Александр Борисович
Филиал Санкт-Петербургского государственного
инженерно-экономического университета (г. Тверь)

АВТОРЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

В статье автор анализирует роль личности переводчика в профессиональной деятельности. Автор называет уровень владения родным языком как аспект качества перевода, затрагивает темы перевода терминологии и безэквивалентных конструкций, общих тенденций в языках, анализирует, почему перевод кажется «нерусским», и приводит ряд переводческих шагов по созданию эквивалентного текста.

Ключевые слова: перевод, литературоведение, роль личности, самонаблюдение, интерференция.

Эмпирическим источником нашей концепции явились самонаблюдения над языковой способностью русской языковой личности профессионального переводчика, анализ ошибок, трудностей перевода в ситуации спонтанного перевода с листа, при превышении времени работы устного переводчика и явном уставании. Парадокс — зная о языке много больше, чем его средний носитель, обладая филологической культурой, переводчик испытывает затруднения, связанные с интерференцией языков, вплоть до нелепых ошибок («он взял трамвай», «я имел чашку кофе», растиражированное в боевиках «Ты в порядке?»). Художественный перевод массовой беллетристики, кино преподносит примеры типа нижеследующего:

She had a quick cigarette to steady her nerves = Она имела быструю сигарету, чтобы успокоить свои нервы.

Существующая практика перевода учебных материалов также требует осмысления. Возьмем современный российский учебник по экономике и управлению в сфере туризма — он полон транслитерированных заимствований, не вполне укоренившихся в языке и имеющих русские аналоги: *инкаминговый туризм, теории нейминга, туроперейтинг, дестинация, рекреационные возможности, кейтеринг...* Практика перевода деловой корреспонденции также заставляет задуматься о языковой и культурной идентичности переводчиков.

В свое время мы поддержали идею российского ученого доц. В. Сидорова о затуманивании смысла при избытке необоснованных транслитераций и калек. В настоящем исследовании это связывается нами с таким феноменом, как «качественность перевода». Необходимы вероятностное прогнозирование ошибок в речи (Р.М. Фрумкина) и вероятностное обучение переводчиков.

Ситуация диктует необходимость тренинга. Переводчик находится «в ссылке из своего родного языка». Очевидна необходимость (по Р.О. Якобсону), наряду с межъязыковым, ещё и внутриязыкового перевода (переформулирования, парафразирования) и интрасемиотического перевода (перевода между двумя знаковыми системами). На это ука-

зывают появившиеся в последнее время теории межкультурной коммуникации и данные бурно развивающейся когнитивной науки [3].

В работах немецких авторов (например, [5]) подчеркивается наличие необходимой базы переводчика в виде безукоризненного знания вокабуляра и грамматического строя двух языков, владения речью и знания культурного и социального окружения языка, на который осуществляется перевод. В немецкой культуре распространен перевод на родной язык, переводчик работает в окружении родной языковой действительности, так что профессиограмма требует от него знания нюансов родного языка, чувства родного языка в речи. На это же нацелена лингводидактическая система подготовки переводчика в области родного языка при установке на перевод на родной язык. В качестве трудностей в работе переводчика Г. Зейфер называет неологизмы, жаргон, сокращения, сленг, жанры речи и элементы стиля.

«Слишком иностранный текст» сродни непереуведенному оригиналу. Иногда переводчик создает новый язык, который передает подлинник, но и остается верным языку и культуре рецептора. Как передать кокни пигмалионовской Элизы Дулиттл? Найти слова, которые были бы понятны читателю перевода и в то же время вызывали бы у него такие же чувства, как у читателя подлинника?!

Итак, нас интересует представление языковой личностью переводчика возможностей русского языка, процедуры выбора необходимых выразительных средств.

Переводчиками разграничиваются факторы, определяющие выбор варианта перевода и причины переводческих трансформаций. К первым относят объективные соотношения между системами языка-источника и языка перевода, смысл передаваемого сообщения с учетом компонентов коммуникативного задания, учет апперцептирующих возможностей получателя сообщения (индивидуальных тезаурусов, мировосприятия, социальных факторов), в художественном переводе — способность переводчика к художественному и эстетическому восприятию текста. Важны психологические особенности переводчика. Причинами переводческих преобразований, по мнению Г.М. Стрелковского (1979), являются несовпадение объема понятий или расхождение систем понятий у разных народов, необходимость соблюдения норм языка перевода, невозможность словосочетанности в языке перевода по образцу языка-источника, необходимость соблюдения стилистических норм языка перевода, установившаяся языковая традиция или принятое словопотребление (узус).

В психологической теории перевода речь идет о заменах как между языками, так и внутри одного языка. Замены, производимые внутри одного языка, отличаются от двуязычных замен [1: 22]. Одноязычный перевод (т. е. толкование на одном языке, например, на родном того или иного понятия) может присутствовать в составе «двуязычного перевода» в качестве его компонента. При таком переводе обучаемый неизбежно сталкивается с пониманием одного из труднейших и важнейших вопросов переводческой практики — выбором слова. Здесь спектр возможных вариантов неизбежно диктуется как многозначностью слова, так и наличием синонимов. Второй важный аспект, решаемый при таком переводе, — поиск и усвоение структурно-синтаксических соответствий и расхождений. Третий аспект — выработка понимания важности привычной узуальности.

Так, явственны расхождения, связанные с тема-рематическим членением предложения, свойственным русскому языку, по сравнению, например, с английским):

В комнату вошел пожилой человек = An old man came into the room.

A deathly silence descended upon the room = В комнате установилась мертвая тишина.

Отмечаются грамматические конструкции, не характерные для пары языков, — например, наличие деепричастия в русском и отсутствие такового в германских и роман-

ских языках. Эти так называемые проблемы грамматических псевдотрансформаций рассматриваются переводоведами в билингвальном аспекте [3].

Сохранение экспрессивности также представляет проблему при переводе. Перевод книжной лексики может потерять «книжность» на языке-рецепторе.

При переводе фактически игнорируется как фактор качества уровень владения языком родным. Каждый считает, что уж родным-то языком он владеет «в совершенстве» и всегда сумеет выразить то, что ему необходимо. Используемые ресурсы представлены двумя видами — лингвограмматические ресурсы и коммуникативно-риторические ресурсы. С.Б. Велединская и Е.В. Найден видят причину своеобразной бедности родной речи переводчика и в том, что наши богатые вариативные возможности в родном языке находятся в «пассивном запасе». Возникающая в такой ситуации потенциальная широта выбора эквивалента при переводе затрудняет работу переводчика, глубинные пласты родного языка представляют для переводчика как бы области избыточности и затрудняют перевод. Возникает проблема «неналожимости» двух языковых личностей переводчика (на родном и иностранном языке) и их своеобразный конфликт. Стремясь к преодолению такого конфликта, переводчик интуитивно старается установить кратчайший путь перехода от языка к языку, стремится создать для себя арсенал синтаксических и семантических эквивалентов и при этом как бы подгоняет структуры и лексикон родного языка под требования языка иностранного. Можно говорить о своеобразной отрицательной интерференции, накладываемой иностранным языком на родной.

Психолингвистические и языковедческие наблюдения косвенным образом подтверждают бедность родного языка. Явственны лексическая бедность, слабая способность к синонимическим заменам, синтаксическая скованность («телеграфный синтаксис»). Дело, по мнению авторов, здесь еще и в том, что в процессе обучения иностранным языкам, особенно в современных условиях ориентации на коммуникацию, обучаемыми ставится задача выражать свои мысли на иностранном языке любой ценой, пусть даже минимальным запасом слов. Это умение объясниться малым словарным запасом и простыми конструкциями накладывает отпечаток и дает своеобразное ограничение и на использование родного языка. И хотя в процессе работы над иностранным языком учащийся осваивает все новые и новые лексические пласты и синтаксические конструкции, отсутствие специальных тренингов, а также недооценка роли родного языка при переводе не позволяют осуществиться обратному положительному влиянию.

В литературном переводе для передачи значения лексических единиц используются эквиваленты (прямые соответствия: *напряжение = voltage*), аналоги (слова синонимического ряда) или описательные средства (типа *privacy = право на частную жизнь*, *video-gain = регулировка яркости отметок отраженного сигнала*; *signature = демаскирующий признак*, хотя возможно и *сигнатура*).

При обсуждении перевода терминологии важно подчеркнуть, что большинство терминов имеют устоявшиеся общепринятые эквиваленты. Причем эквивалент может быть не один, так как объемы понятий могут не совпадать: например, *траектория = trajectory, flight path*. Для тех же терминов, которые не имеют эквивалентов, для другой безэквивалентной лексики (антропонимы, топонимы, культуроспецифические реалии) требуются другие виды перевода.

Вышеприведенный пример с *video-gain* ярко демонстрирует роль контекста в переводе. Для многих терминов, не имеющих эквивалентов, используется транслитерация (*антенна, фидер, блуминг, hysteresis, klystron = клистрон, изнайтер, транзистор, флуктуации*). Возможно калькирование (*single-needle instrument = однострелочный аппарат; superpower system = сверхмощная система*). Сложно переводить термины, имевшие когда-

то элемент образности в форме: *fire-and-forget missile* = ракета автономного наведения; *sea-skimming missile* = ракета, низко летящая над уровнем моря.

В качестве ошибок, возникающих в процессе передачи содержания текста, отметим искажение, неточность и неясность. Вот почему актуально нахождение оптимального варианта перевода.

На лексическом уровне эквивалентность достигается по-разному: так, например, русскому «обеспечить» соответствуют в различных стилистических контекстах англ. *ensure, to lead to, make sure, make certain, guarantee, promote, meet*. Известен контекстуальный отбор эквивалентности. Известен уровень смысловой эквивалентности (с поправкой на узус предложения):

Осторожно, стекло = *Handle with care*

Дорожные работы = *Men at work*

Оказать поддержку, подставить плечо = *To give backing*

Безэквивалентные конструкции и методы их перевода (транслитерация, объяснительный перевод) традиционно считаются трудностями лексического уровня.

That cat won't jump. What will Mrs. Grundy say? = *Дело не пойдет. Что скажут люди?!*

Ученые говорят о культурном компоненте значения слова, культуре, стоящей за системой и структурой языка (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Н.Г. Комлев, В.Н. Телия). Комплекс компонентов значения иностранного слова, усвоенного на базе отечественных реалий, не соответствует комплексу, известному среднему носителю данного иностранного языка. Языки, отдаленные друг от друга расстоянием и отражающие разные культуры, по-разному формируют свои «культурные значения». В номинативном составе языка содержатся единицы, в которых культурно значимая информация воплощается в денотативном аспекте значения слова (это слова, обозначающие реалии материальной культуры или же концепты культуры духовной и социальной) и единицы, в которых культурно значимая информация выражается в коннотативном аспекте значения. Коннотации определить порой трудно.

Так, лексическая единица *Mickey Mouse* в том числе обладает значениями *глупая, скучная деятельность, вызывающая раздражение* и *мелкий, робкий человек*.

There are Mickey Mouse courses where you don't work too hard. = *Это довольно легкие курсы, где себя особенно не утруждаешь.*

No more Mickey Mouse questions = *Не задавай глупых вопросов.*

При интерпретационной позиции учитывается, что текст — инструмент общения. Переводной текст должен быть полноценной заменой исходного текста прежде всего в коммуникативном плане. По-разному понимается возглас «Вода!» в пустыне и на руднике. Фраза «Она лишила своего ребенка отца» может означать, что она ушла от мужа, посадила мужа в тюрьму, убила и т. д. Фразы «Рота израсходовала боеприпасы» и «У роты кончились боеприпасы» эквивалентны.

Приведем примеры специфичных конструкций, не имеющих аналогов в языке рецепторе:

Выполнив работу, они посчитали себя свободными = *Having done the work, they...*

В 1991 году была проведена операция = *1991 saw the operation Desert Storm.*

Характерна для русского языка тенденция к субстантивированию — русские существительные требуют замены на английские глаголы:

Состоится обсуждение вопроса = *This question will be discussed.*

Наоборот, производится замена английских *Nomina agentis* на русские глаголы:

He is a chain-smoker = *Он много курит.*

Отметим большее разнообразие причастных форм в русском языке по сравнению с романскими и германскими языками.

The past of Gorky was the past of the working class which made the revolution possible = сделавший революцию возможной.

Показательно изменение субъектно-объектных отношений (актив — пассив). Конструкции *Complex Object, Accusativus cum Infinitivo* требуют субституций.

Противоречия между требованиями равноценности регулятивного воздействия текстов на двух языках и требованиями их семантико-структурного подобия порождают эту проблематику.

Здесь при анализе переводов применим метод лингвистического эксперимента (по Л.В. Щербе). Приведем пример:

WASHINGTON, Dec. 27, 2002. American soldiers from the 82nd Airborne Division on a routine patrol in Afghanistan Dec. 26 reported finding a site previously used to fire rockets at a U.S. base near Khost, Defense Department officials said.

Обнаружен объект, с которого стреляли по... это случилось... во время...

По сообщению официальных лиц Минобороны США, найден объект, откуда запускались ракеты по военной базе США рядом с населенным пунктом Хостом.

26 декабря американские солдаты из 82 воздушно-десантной дивизии во время обычного патруля в Афганистане обнаружили.... Об этом сообщило Минобороны.

В вышеуказанных вариантах перевода применяются всевозможные виды трансформаций — компрессирование, разделение сложных предложений на простые, дополнения, снятие малозначительной избыточной информации, транспозиции (перемены мест членов предложения и групп). Уже после проведения перестановок видно, что все варианты соотносятся в рамках трансформационной теории перевода.

Что же позволяет выделять различные варианты, говорить об их большем или меньшем приближении к смыслу и форме исходного текста? Ответ на этот вопрос дает знание смысловых акцентов, тема-рематического членения предложения.

В качестве ошибок, возникающих в процессе передачи содержания текста, отметим искажение, неточность и неясность. Вот почему актуально нахождение оптимального варианта перевода.

Переводческие проблемы могут быть представлены проблемами стиля целого текста. Так, чтение каталога ИКЕА на русском языке вызывает улыбку:

Мебель на колесиках оперативно реагирует на сигналы к изменению интерьера. В два счета она подготовит новый план комнаты.

Жесткий порядок по мягким ценам.

Брюки и галстуки валяются где попало, а гардероб оккупирован платьями и блузками. Вам это знакомо...

Журнальные столы. Ими комнату не испортишь. Они и книги с журналами разместят, и чаепитие проведут, и в сервировке обеденного стола помогут, а если в них нет нужды — и в стороне постанут.

ИВАР. Это стеллажи из сосны — недорогие и почти всегда всемогущие.

И в дом, и в офис подойдут разнообразные рабочие столы ГАЛАНТ. Основная столешница, пара дополнительных, плюс ящики, удобные аксессуары, регулируемые по высоте ножки — вот и плацдарм для карьеры!

Ищете место под солнцем? Купите в ИКЕА рабочее место. Засиживаетесь за работой? Купите в ИКЕА рабочий стул!

Утро начинается с ванной... Вот где настроение зависит от удобства! Крючки и корзины возьмут на себя мелочи, а с помощью шкафов можно решать задачи помасштабнее. Советы по доступному благоустройству — в ИКЕА.

Попытаемся отдать себе отчет в том, что именно заставляет данный перевод выглядеть в русской культуре как нерусский, неродной, нехарактерный, и отдадим себе отчет в том, что даже при соблюдении орфографической грамотности проблема переводимости текста и узуса переводного текста довольно актуальна.

Иногда вообще непонятно, как переводить. Здесь нами применяется на пропедевтическом этапе герменевтическая техника проблематизации («Я знаю, что мне непонятно»):

Злорадства по поводу закрытия ток-шоу «К барьеру!» повсеместно звучит немало. Можно, конечно, и позлорадствовать. Недостатки почившей (несколько скоропостижно) программы слишком уж очевидны. Прежде всего, конечно, это ее запредельная тусовочность, превратившая программу в ателлану, в коей маски-амплуа Буффона, Мака или Доссена почти намертво зарезервированы за конкретными исполнителями. Табу у нас в большом эфире только одно — под цифрой 282 (статья УК).

При распрямлении этого текста необходимо «неэкономное понимание» вида народного импровизационного театра в Древнем Риме с постоянными типами-масками, воспринятого итальянской комедией дель арте, знание того, кто такие Буффон, Мак и Доссен.

Таким образом, выше обсуждены ряд возможных переводческих шагов по созданию эквивалента при переводе на языке-приемнике. Трансформационно-субститутивная модель перевода предполагает знание и классификацию возможных моделей конкретных шагов переводчика. Значимую роль играют как традиционное разделение переводческих трансформаций на лексические и грамматические, так и выделение группы комплексных трансформаций (генерализации, конкретизации, смыслового согласования, антонимического перевода, адаптации, экспликации, амплификации, компенсации).

Список литературы

1. Крупнов В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский. М.: Высш. шк., 2005.
2. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
4. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода. М.: Воениздат, 1979.
5. Szeifert G. Uebersetzen als Beruf. [Электронный ресурс] URL: <http://www.artikel-promotion/finanzen-wirtschaft/uebersetzen-ala-beruf-10746html/Veroeffentlicht 06/5/2007>.

Bushev A.

AUTOREFLEXIVE POSITION IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE PERSONALITY OF A PROFESSIONAL TRANSLATOR

In the article, the author analyzes the role of the translator's personality in professional activities. The author calls the level of proficiency in the native language as an aspect of translation quality, touches upon the topics of translation of terminology and non-equivalent constructions, general trends in languages, analyzes why translation seems "non-Russian" and leads a number of translation steps to create an equivalent text.

Keywords: translation, literary studies, the role of personality, self-observation, interference.

Владими́рова Татьяна Евге́ньевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Российский университет дружбы народов
yusvlad@rambler.ru

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ НА ПЕРЕКРЕСТКЕ КУЛЬТУР

Настоящая статья продолжает рассмотрение русской языковой личности в сопоставлении с носителями английского, испанского и французского языков на материале национальных ассоциативных словарей. С этой целью в работе проводится сравнительный анализ ментального словаря русской, английской, испанской и французской языковых личностей. Рассмотрение концептуального центра русского языкового сознания (1988–1997 гг.) позволило выявить доминирующие тенденции и мотивы русского языкового бытия в этот период.

Ключевые слова: языковая личность, сознание, концептуальный центр, понятие, ассоциативный эксперимент.

Принятие антропологической парадигмы существенно расширило исследовательское поле гуманитарных наук, и в число актуальных задач изучения национальной языковой личности вошли вопросы, связанные с анализом ее этнопсихолингвистических и социокультурных особенностей. Но язык — это не только источник развития самобытной личности. «Язык — орган внутреннего бытия человека» [1: 47] и исторически сложившийся жизненный уклад, в котором протекало его становление и развитие. Поэтому изучение языка, ментальности и бытия существенно дополняет наши знания русской языковой личности.

Наследуя «культурно-языковые» картины мира и особенности его языковой концептуализации, человек избирательно присваивает заложенные в них смысложизненные принципы, установки и ориентиры поведения. В результате в «едином континууме бытия-сознания» [2: 281] утверждаются собственные представления о смысложизненных ценностях, которые определяют личностный выбор саморазвития и способа бытия.

Рассматривая необходимость исследования языка «с точки зрения персонологии» и «самого положения русского языка среди других», Н.С. Трубецкой пришел к заключению, что «при изучении русской народной личности проблема культурных преемств является одной из центральных» [3: 113].

Очевидно, что анализировать «внутреннее бытие» национальных языковых личностей, их межкультурные влияния и взаимодействия чрезвычайно сложно и трудоемко. Огромный шаг в этом направлении был сделан в разработке этнопсихолингвистической исследовательской парадигмы и особенно в проведении ассоциативных экспериментов, инициированных в нашей стране А.А. Леонтьевым.

Согласно принятой концепции, ментальный лексикон человека понимается как ассоциативная сеть, в которой выделяют концептуальный центр (10 наиболее высокочастотных слов-понятий), ядро (всего 75 слов-понятий) и периферию. Следовательно, анализ концептуального центра, который составляют слова с максимальным числом устойчивых ассоциативных связей, позволяет раскрыть ценностные представления, ориентации и установки, характерные для национальной языковой личности.

Продолжая предпринятое рассмотрение концептуального центра языкового сознания носителей русского, английского, испанского и французского языков [4] с целью выявления своеобразия русской языковой личности, обратим внимание на следующую особенность. Наибольшая доля (4 из 10) понятий, в которых выражена отрицательная установка сознания, зафиксирована у русских респондентов: «плохо», «нет», «деньги», «дурак». (Оценка понятия «деньги» как содержащего негативную установку объясняется тем,

что, по данным «Российского ассоциативного словаря» (РАС), данный стимул вызвал следующие реакции: *большие 41, бешеные 14, бумага, мало 11, зло 9, грязь, грязные 4, дрянь 3, шальные, малые, нет, нету, мусор, это зло 2* и др. [5: 72–73].)

Что же касается английского концептуального центра, то к числу подобных понятий могут быть отнесены «no» и «nothing» (2 из 10). Во французском концептуальном центре это «mort» (1 из 10), а у испанцев понятия с отрицательной установкой сознания отсутствуют¹. На этом основании было высказано предположение об экзистенциальной напряженности российских респондентов, а возможно, и о свойственной им депрессивной тенденции в данный период.

Как известно, анализ лексики позволяет «раскрыть тот духовный мир, который стоит за словом» (Л.В. Щерба) (цит. по: [6: 113]), а следовательно, и характерный для этого мира пространственно-временной, социокультурный и экзистенциальный контекст.

Особый исследовательский интерес в этом отношении представляют 1988–1997 годы. Чтобы проследить развитие «внутреннего лексикона» (А.А. Залевская) в этот период, обратимся к опубликованным данным ассоциативных экспериментов [5: 93].

Анализируя динамику изменений концептуального центра русского языкового сознания в это десятилетие, сосредоточим внимание на соотношении в нем позитивных/негативных ценностных оценок и попытаемся выявить доминирующие тенденции и мотивы русского умозрения и бытия.

I этап (1988–1991): человек, дом, нет, хорошо, жизнь, плохо, друг, много, все.

1) центрированность на фундаментальных для русской языковой личности ценностях («человек», «дом», «хорошо», «жизнь», «друг», «много», «все»), за которыми отчетливо просматриваются идеалы коллективистической этнокультурной традиции и ценностные установки советского периода;

2) актуализация мотивов отсутствия/недостаточности чего-либо («нет») и противостояния («хорошо»–«плохо»), вызывающих чувство общей неудовлетворенности и экзистенциальной тревожности.

II этап (1992–1995): человек, большой, жизнь, дом, нет, хорошо, плохо, деньги, дурак, друг.

1) размывание фундаментальных ценностных установок («человек», «большой», «жизнь», «дом», «хорошо», «друг») антиценностями («нет», «деньги», «дурак»);

2) продолжающаяся актуализация мотивов противостояния («хорошо» — «плохо») и отсутствия/недостаточности чего-либо («нет») в совокупности с мотивами пренебрежения этическими нормами («дурак»), усиливающими чувство неудовлетворенности, экзистенциальной тревожности и пустоты.

III этап (1995–1997): человек, дом, большой, плохо, дурак, жизнь, деньги, мужчина, хорошо, друг.

1) повышение ранга антиценностей («плохо», «дурак», «деньги») и девальвация традиционных смысложизненных представлений и установок («жизнь», «хорошо», «друг»), а также резкий скачок в повышении ранга понятия «мужчина» с 53-го на 8-е;

2) актуализация негативной мотивации («плохо» — «хорошо»), включая мотивы пренебрежения человеческим достоинством («дурак») и сопутствующие им экзистенциальные переживания;

¹ Русские: человек, дом, жизнь, плохо, большой, хорошо, нет, деньги, друг, дурак. Англичане: *me* 'я', *man* 'человек', *good* 'хорошо', *sex* 'секс', *no* 'нет', *money* 'деньги', *yes* 'да', *nothing* 'ничего', *work* 'работа', *food* 'еда'. Испанцы: *vida* 'жизнь', *amor* 'любовь', *mi* 'мой', *hombre* 'человек', *azul* 'голубой', *amigo* 'друг', *se* 'быть', *bueno* 'хороший', *luz* 'свет', *casa* 'дом'. Французы: *vie* 'жизнь', *amour* 'любовь', *homme* 'человек', *mort* 'смерть', *travail* 'работа', *bien* 'хорошо', *bonheur* 'счастье', *enfant* 'ребенок', *argent* 'деньги', *joie* 'радость'.

3) актуализация мотива перемен и решительных действий («мужчина»).

Чтобы продолжить рассмотрение русской ментальности через призму носителей других лингвокультур, сосредоточим внимание на развитии семантического потенциала понятия «деньги». Прежде всего, заметим, что, поднявшись на 7-е место в концептуальном центре русского языкового сознания, «деньги» вплотную приблизились к значимости «money» у англичан.

Вместе с тем в доперестроечный период «деньги» воспринимались как необходимое средство существования без ярко выраженных «приращений смысла», и к началу массового ассоциативного эксперимента (1988–1991) данное понятие не входило в концептуальный центр, занимая 12-е место в ядре русского языкового сознания.

На следующем этапе (1992–1995) «деньги» переместились на 8-е место, а затем (1995–1997) на 7-е. Согласно данным эксперимента, проведенного в 2009–2011 гг., данное понятие поднялось на 5-е место [7: 19]. Таким образом, приоритет духовно-ценностного отношения к жизни и пренебрежение предметно-вещным миром богатства, унаследованные русским языком и православной культурой, постепенно утрачивали свою значимость.

Однако возросшая в обществе значимость достижения материального благополучия была в той или иной степени сбалансирована укорененной в сознании ориентацией на иные (нематериальные) ценности и пониманием их сущности. Так, согласно данным ассоциативного эксперимента 1998–1999 гг., доля позитивных, нейтральных и негативных слов-ассоциатов на стимул «деньги» составила соответственно 41%, 27% и 32%.

Приведем негативные реакции (в сокращении): *зло 26, мало 14, мусор, нет 7, грязные 5, бабки, бумажки 5, не главное 4, нету 3, мелкие, отсутствие, проблема, пыль 2, алчность, бедность, бешеные, горе, дрянь; жадность, жажда, заблуждение, зелень; зло, власть; измена, их никогда не бывает много, их сразу нет..., как вода, кончаются, кончились, маленькие, мамы; грязно; мыло, навоз, нет их, не цель, нищета, нужда, обязательство, плата, плохие, плохо, порок, последние, потерялись, презренный металл, терять, тяжеба, фальшивые, халявные, черные, это не счастье, я не умею 1* [8].

Что же касается английского языкового сознания, то, по данным «Английского ассоциативного словаря», негативные реакции на стимул «money» составляют существенно меньшую часть. Из 56 различных слов-ассоциатов на данный стимул к числу негативных можно отнести следующие: *none* ‘нет’, *evil* ‘зло’, *avarice* ‘жадность’, *little* ‘мало’, *greed* ‘жадный’, *lack* ‘не хватает’, *mad* ‘сумасшедшие’, *nil* ‘ноль’, *problems* ‘проблемы’, *spent* ‘потрачены’ (5,6 % от общего количества) [9].

Принимая во внимание то обстоятельство, что английский ассоциативный словарь вышел в свет в 1972 году, дополним содержащиеся в нем данные более поздними исследованиями.

В этом отношении значительный интерес представляют результаты кандидатской диссертации Н.Э. Агарковой (2001), которая проанализировала концепт «деньги» в англо-американской картине мира. По мнению исследователя, в американском обществе, «ориентированном на деньги», «money» не только доминируют в сознании американцев, но и предстают как одушевленный объект, наделенный свойствами человека. Неудивительно, что деньги всё чаще выступают в роли деятеля, что подчеркивает их важность и силу. Примечателен и тот факт, что в американском английском насчитывается 140 слов со значением ‘деньги’ [10].

Данная тенденция зафиксирована и в РАС (2002). В подтверждение приведем номинации понятия «деньги»: *рубль 123, копейка 77, доллары 11, зеленые, золото 10, рубли 8, бумажные 7, бабки, бумага, бумажки 5, купюры 4, доллар 3, валюта, зеленый, средство к существованию, \$ 2, ассигнация, бублики, бумаги, деревянные, зелень, круглые желтые,*

металл, монета, монеты, монеты (баксы тоже), наличные, СКВ, фунты, money; \$ 1 и др. [11].

Существенные для рассматриваемой проблематики наблюдения содержатся также в диссертационной работе Е.В. Палеевой «Способы вербализации концепта ДЕНЬГИ средствами английского и русского языков» (2010). Анализируя признаки, входящие в ядро данного концепта, исследователь пришла к заключению, что носители русского языка выделяют в качестве самого яркого атрибутивного признака количество денег (*большие*). А современные носители английского языка подчеркивают силу и значение денег (*power*). Следовательно, ключевым атрибутивным признаком концепта «money» является «power» ‘власть’ [12].

Отмеченная тенденция дважды зафиксирована в РАС (1988–1992): *власть и свобода (1)* и *сила (1)* [11]. Но, по данным СИБАС, этот ряд представлен существенно шире и включает в себя такие слова-ассоциаты, как *власть 33, чиновники 11, начальник, сила, правительство 2, государство, кремль 1* [13].

В этой связи обращает на себя внимание диссертационное исследование А.В. Федченко «Этнокультурная специфика формирования языкового сознания русских и американцев в школьном возрасте» (2005), выполненное на основе свободного ассоциативного эксперимента среди русских и американских подростков, обучающихся в государственных общеобразовательных школах (всего 758 респондентов). Ограничимся приведением вывода, касающегося русских учащихся: «развитие представлений о своей этнической общности идет в направлении именно американской культуры» [14].

Сделанные исследователями выводы в совокупности с данными русскоязычных ассоциативных словарей свидетельствуют о тенденции сближения с англо-американской системой ценностных ориентаций и установок бытия, что не может не вызывать серьезной озабоченности. Ведь процесс социализации и осознание собственной этнической идентичности предполагает наследование культурной традиции с накопленными ей «представлениями о смысле бытия, цели жизни человечества и человека как вида гомо сапиенс» [15: 8].

Но в контексте проблем, вызванных глобализацией и воздействием англо-американского вектора развития, данная задача представляется одной из наиболее актуальных.

Завершая краткое рассмотрение русской языковой личности, приведем слова из предисловия А.А. Леонтьева к «Словарю ассоциативных норм русского языка», написанные более 40 лет тому назад: «Если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть “культурную” специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для общения семантические связи, которые имеет данное слово, его семантические “обертонны” — без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент» [16: 14].

За истекший период были созданы «Русский ассоциативный словарь» (2002), работа над которым осуществлялась в три этапа, что позволяет проследить динамику развития «внутренней формы» слова [11], «Славянский ассоциативный словарь» (2004) [8], «Русский региональный ассоциативный словарь» по Сибири и Дальнему Востоку (СИБАС) (2014) [13] и «Русский региональный ассоциативный словарь» по Европейской части России (ЕВРАС) (2014) [17].

В итоге психолингвистические исследования, проводимые на основе данных ассоциативных экспериментов, существенно дополнили лингвокультурологический и лингвокогнитивный подходы к изучению национальной языковой личности и ее самобытной ментальности. А открывшиеся возможности анализа «фрагмента образа мира того или иного этноса, отражённого в сознании “среднего” носителя той или иной культуры, его

мотивов и оценок» [18: 140] стали надёжной основой изучения межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Гумбольдт В.Ф. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человека // Он же. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 3–298.
2. Трубецкой Н.С. К проблеме русского самосознания // Он же. История. Культура. Язык. М.: Издат. группа «Прогресс», 1995. С. 112–113.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс-Культура, 1992.
4. Владимиро́ва Т.Е. Русская языковая личность в годы перемен // Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 11–15.
5. Уфимцева Н.В. Этнопсихоллингвистика как раздел теории речевой деятельности // (Нео)психоллингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем / И.А. Бубнова, И.В. Зыкова, В.В. Красных, Н.В. Уфимцева. М.: Гнозис, 2017. С. 21–96.
6. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. № 1. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 107–113.
7. Уфимцева Н.В. Русские — десять лет спустя: от РАС1 к РАС2 // Жизнь языка в культуре и социуме. М-лы международной научной конференции. М.; Калуга: Эйдос, 2011. С. 18–19.
8. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский. М.: Институт языкознания РАН, 2004.
9. Kiss G., Armstrong C., Milroy R. The Associative Thesaurus of English. Edinburg, 1972. (EAT: Edinburgh Associative Thesaurus, URL: eat.rl.ac.uk).
10. Агаркова Н.Э. Концепт «Деньги» как фрагмент английской языковой картины мира: на материале американского варианта английского языка: автореф. канд дисс. ... филол. н. Иркутск, 2001. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/kontsept-dengi-kak-fragment-angliiskoi-yazykovoi-kartiny-mira-na-materiale-amerikanskogo-var/>.
11. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. М.: АСТ-Астрель, 2002. Т. 1–2.
12. Палеева Е.В. Способы вербализации концепта ДЕНЬГИ средствами английского и русского языков: автореф. канд дисс. ... филол. н. Курск, 2010. [Электронный ресурс] URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004891200.pdf/.
13. Шапошникова И.В., Романенко А.А. Русский региональный ассоциативный словарь по Сибири и Дальнему Востоку (СИБАС). Т. 1. М.: МИЛ, 2014.
14. Федченко А.В. Этнокультурная специфика формирования языкового сознания русских и американцев в школьном возрасте: автореф. канд. дисс ... филол. н. М., 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/etnokulturnaya-spetsifika-formirovaniya-yazykovogo-soznaniya-russkikh-i-amerikantsev-v-shkol/>.
15. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
16. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: МГУ, 1977. С. 5–16

17. Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь по Европейской части России (ЕВРАС). Т. 1–2. М.: ИЯ РАН, 2014.
18. Уфимцева Н.В. Образ мира русских: системность и содержание // Язык и культура. 2009. № 4. С. 98–111.

Vladimirova T.

RUSSIAN LANGUAGE PERSONALITY AT THE CROSSROADS CULTURE

This article continues the consideration of the Russian language personality in comparison with the speakers of English, Spanish and French languages on the basis of national associative dictionaries. For this purpose, a comparative analysis of the mental dictionary of Russian, English, Spanish and French linguistic personalities is carried out. Consideration of the conceptual center of the Russian language consciousness (1988–1997) made it possible to identify the dominant tendencies and motives of Russian language existence during this period.

Keywords: language consciousness, meaning of the word, concept, associative experiment.

Игнатьева Наталья Валерьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
nvi97@yandex.ru

Иванова Наталья Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
master-class@yandex.ru

КВЕСТ КАК КОМПОНЕНТ ЭКСКУРСИОННОГО ДИСКУРСА: КОММУНИКАТИВНЫЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье проведен анализ эффективности квестовых форм работы как элемента экскурсионно-образовательной деятельности преподавателя РКИ с точки зрения коммуникативного и методологического подхода. Авторы обозначили цели проведения квестово-экскурсионных проектов в учебном процессе при работе с иностранными студентами и обобщили свой опыт проведения квестов в составе экскурсионных обучающих уроков.

Ключевые слова: квест, экскурсионная деятельность, иностранные студенты, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, речевая деятельность на русском языке, культурологический подход.

Квест и экскурсионные программы с элементами квестовых форм стали популярны в российском обществе с 2015 года. Английское слово Quest предполагает поиск чего-либо, вызов, элемент приключения, активное участие в игровом процессе. Из самого понятия и его сути проистекает интерес к такой форме работы не только в экскурсионно-туристической сфере, но, возможно, даже больше в образовательной сфере. В отличие от обычных квестов и так называемых «квестов в реальности», использующих городское пространство и окружающие предметы для своих игровых задач, квесты в рамках учебно-образовательной работы преследуют несколько иные цели. Актуальность данной статьи заключается в комплексном анализе использования квестов как составной части экскурсионной работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный, выделении методологических и коммуникативных аспектов работы преподавателя-экскурсовода.

Квест отличается от традиционной экскурсии большей вовлеченностью студентов в процесс познания, возможностью активно участвовать в экскурсии и как итог более быстрым и проработанным усвоением материала при обучении РКИ.

Результат применения квестовых проектов в экскурсионном образовательном процессе следующий:

- развитие системного мышления;
- тренинг интеллектуально-аналитических навыков;
- сплочение учебной группы при командном формате выполнения заданий;
- сильный эмоциональный компонент, закрепляющий учебный материал;
- активное погружение в процесс учебного познания на русском языке;
- мягкая адаптация к русской действительности и культуре.

Сценарий квеста обычно разрабатывают сами преподаватели РКИ для решения конкретных образовательных задач своей группы на определенном этапе обучения русскому языку, используя эту форму работы со студентами как самостоятельную или как составную часть комплексных учебно-образовательных экскурсий.

Коммуникативный подход как ведущий принцип современной методики преподавания РКИ предполагает формирование у иностранных студентов навыка практического использования изучаемого языка в реальных ситуациях общения. Одной из главных задач обучения РКИ является снятие стресса при встрече с незнакомой действительностью.

Проведению экскурсии-квеста предшествует подготовительная работа, в процессе которой преподаватель определяет цели, задачи, тему, содержание и продолжительность экскурсии.

В содержание экскурсии-квеста включаются лексический, грамматический, культурологический, а также коммуникативный аспекты. Поэтому, помимо монологического текста-рассказа, доступного для понимания, преподавателем готовится раздаточный материал, который получает в начале экскурсии каждый участник группы. Раздаточный материал содержит:

- лист с заданиями, которые студент должен самостоятельно выполнить;
- (часть информации он получает из рассказа преподавателя, исполняющего роль экскурсовода);
- карточки с заданиями и речевыми образцами (студентам предлагаются коммуникативные ситуации, в которые они должны вступить, чтобы выполнить оставшиеся задания, например, в галерее узнать у администратора местонахождение определенной картины);
- прочие материалы (схема музея, открытки, карта и т. д.).

Содержание и этапы проведения экскурсии-квеста зависят от уровня владения языком и коммуникативных потребностей учащихся.

На начальном этапе обучения учащимся предлагается больше игровых ситуаций (участие в коротких диалогах: узнать, где находится объект; узнать стоимость билета; познакомиться; взять короткое интервью). На базовом уровне студенты готовы к более длительному аудированию, в результате которого могут найти ответы на поставленные вопросы, проанализировать информацию, сделать выводы. На первом сертификационном уровне учащиеся способны принять участие в проведении экскурсии (например, подготовить под руководством преподавателя фрагмент монологического текста-рассказа).

Предэкскурсионный этап не менее важен, чем непосредственно квест-экскурсия. Независимо от уровня владения русским языком, экскурсионные проекты всегда привязываются как к теме и разделу обучения, так и к культурным событиям, традициям и праздникам страны.

В зависимости от тем адаптированных текстов учебного пособия, традиционно преподаватели стараются провести экскурсии или экскурсии-квесты в те места, о которых предварительно прочитали в учебнике и детально изучили на уроке. Таким образом авторы знакомят студентов-иностранцев с Кремлем, Московским государственным университетом, Храмом Христа Спасителя, Государственной Третьяковской галереей и другими известными имиджевыми культурными объектами Москвы [1: 201, 205].

По желанию студентов и при наличии свободного времени возможно более детальное изучение Москвы с посещением Крутицкого подворья, Донского и Даниловского монастырей, Поклонной горы, Московского зоопарка. В качестве дополнительного источника для разработки экскурсий мы можем использовать учебное пособие Н.Д. Афанасьевой, А.В. Буробина «Город древний, город чудный...», где предлагается 14 экскурсий по Москве с предэкскурсионными и постэкскурсионными заданиями для студентов, изучающих русский язык как иностранный и владеющих им на уровнях А2–В2 [2: 3].

По итогам экскурсии-квеста проводится беседа, в процессе которой обсуждаются выполненные задания, высказывается мнение об экскурсии, анализируется участие каждого экскурсанта. Полученные знания систематизируются и обобщаются.

С целью закрепления полученных результатов дается письменное задание: написать письмо другу, статью-отзыв об экскурсии на сайт института, текст рекламного объявления; подготовить и опубликовать видео-презентацию в чате группы и т. д. Одной из удачных форм закрепления материала можно считать сочинение по теме экскурсии-квеста. Все вышеперечисленные постэкскурсионные задания одновременно тренируют навыки письменного владения русским языком и обобщают учебный материал, проработанный на экскурсии-квесте. Для преподавателей РКИ эти работы являются хорошей обратной связью со студентами.

Культурологический подход подразумевает создание комплексной экскурсии с включением квестовых форм. В этом случае за определенный временной промежуток учебной экскурсии охватывается несколько культурно-исторических объектов городского пространства с прилегающими улицами и площадями, что позволяет сделать упор на исторической и лингвострановедческой составляющей. Авторами были разработаны такие комплексные экскурсии как «МГУ — лидер российской науки и образования. ГЗ МГУ и знакомство с факультетами МГУ. Воробьевы горы и смотровая площадка. Парки МГУ. Лужники. Москва спортивная», «Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина. Старинная улица Волхонка. Храм Христа Спасителя и его история. Окрестности Москвы-реки и жизнь старой Москвы, комплекс фабрики “Красный Октябрь”. Современная Москва — памятник Петру I, фотовыставки и мастерские художников. Пешая прогулка к Кремлю».

В ходе экскурсии-квеста реализуются следующие цели и задачи:

1. формирование лингвокультурологической компетенции;
2. создание реальной ситуации общения на изучаемом языке;
3. повышение языковой и коммуникативно-речевой компетенции учащихся в диалогической речи;
4. формирование умения выражать свое коммуникативное намерение в предложенной ситуации, используя общепринятые нормы русского речевого этикета;
5. организация целенаправленной совместной деятельности членов группы;
6. создание условий для получения положительных эмоций, снятия психологического барьера и языковых трудностей, ускорения адаптации учащихся к новой языковой и культурной среде, а также повышения мотивации к изучению русского языка.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию 2. Учебник русского языка (базовый уровень). СПб.: Златоуст, 2016. С. 129.
2. Афанасьева Н.Д., Буробин А.В. «Город древний, город чудный...» Экскурсии по Москве. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. Уровни А2–В2. М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2016. С. 256.

*Ignatyeva N.
Ivanova N.*

QUEST AS A COMPONENT OF THE EXCURSION DISCOURSE: COMMUNICATIVE AND METHODOLOGICAL ASPECTS

This article is devoted to quest lessons in terms of communicative and methodological aspects. The authors have analyzed the effectiveness of quests and excursions with quest elements in the teaching of Russian as a foreign language. We describe the main goals of quests in the excursion work with foreign students and our own experience in these projects.

Keywords: quests, excursion activity, foreign students, Russian as a foreign language, communicative competence, language behavior, cultural approach.

*Ковтун Лилия Викторовна
Московский государственный университет пищевых производств
kovtoonlv@mgupp.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АСИММЕТРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается понятие межкультурной асимметрии, которая проявляется в различном восприятии мира в целом и в несхожих коммуникативных стратегиях представителей разных стран. Культурная и языковая асимметрия создаёт дополнительные проблемы для иностранных студентов в овладении русским языком, а также затрудняет адаптацию русскоязычных студентов к жизни и учёбе в других странах. В учебном поликультурном пространстве она приводит к нарушениям коммуникативных норм, но потенциально может привести к расширению спектра коммуникативных навыков.

Ключевые слова: асимметрия, межкультурное общение, коммуникативный навык, межкультурная компетенция.

В современный период развития человечества остро стоят вопросы совершенствования процесса образования. Появление новых форм обучения (онлайн-курсы, blended learning), интерес к приобретению новых знаний на различных этапах жизни — так называемое lifelong learning — выдвигает вопросы эффективного обучения на первый план. В процессе жизни человека могут возникнуть новые потребности в знаниях и умениях, которые не были актуальны до этого. Современная образовательная среда отличается от той, которая была, допустим, десять лет назад. Появление возможности сравнивать различные подходы к образованию, существующие в разных странах, доступность учебников на разных языках, с одной стороны, облегчают процесс обучения, а с другой стороны, делают трудным процесс выбора образовательной траектории.

Если проанализировать различные трактовки понятия «образовательная среда», то становится понятно, что оно включает в себя широкий диапазон явлений разного плана:

социально-педагогических, социокультурных и иных. В нем сходится воедино все разнообразие условий, в которых осуществляется образование человека.

Часто к сфере образовательной среды относят физическое окружение человека, коммуникативные факторы и программу обучения [1: 13–23]. Вместе с тем отметим, что образовательная среда может как содействовать, так и препятствовать процессу становления человека. Образовательная среда изменяется в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств. К внутренним изменениям можно отнести динамику мотивации, внешние изменения происходят под влиянием социокультурных перемен.

Современная образовательная среда является поликультурной по своему характеру. Немногие культуры сохранили моноэтнический состав, поэтому в одной аудитории часто встречаются люди разного этнического происхождения. Интернет-аудитория тоже отличается разнообразным составом слушателей, хотя не всегда это явно проявляется в процессе обучения. Это влечёт за собой определённые сложности.

Возникает необходимость создания поликультурной образовательной среды, обеспечивающей адаптацию студента-иностранца в новых условиях.

Многочисленные культурные и индивидуальные различия обучающихся могут восприниматься как барьеры для эффективного взаимодействия, что может приводить как к межличностным, так и к межкультурным конфликтам.

Культура, в которой родился и сформировался человек, определяет его предпочтения и взгляд на мир. Она является результатом эволюции каждого народа. По мнению некоторых исследователей [2], поликультурная образовательная среда должна учитывать особенности культурной идентификации студентов.

Таким образом, поликультурная образовательная среда, с одной стороны, способствует осознанию личностью своей собственной культурной идентичности, а с другой — помогает понять, что существуют другие культуры со своими особенностями и спецификой.

Так как специфические особенности национальных культур коммуникантов могут препятствовать взаимодействию, то важно понимание влияния культуры на ценности, стиль речи, невербальное поведение тех, кто вступает в контакт, т. е. формирование межкультурной компетенции. В ситуации коммуникации языковой барьер не является единственным препятствием для понимания. Культурные барьеры — часто в форме языковой и культурной асимметрии — должны учитываться в плане обеспечения эффективной адаптации иностранных студентов.

Каждый человек приходит в мир готовых ценностей, из которых складываются объекты его культурной среды. Поэтому он считает их объективными реальностями, равными по своему онтологическому статусу реалиям природы. На самом деле, они являются семантическими реальностями и как таковые обусловлены человеческой деятельностью и поведением людей.

Несмотря на большое количество работ по этой проблеме, до сих пор изучены только некоторые аспекты культурной асимметрии. До сих пор нет единого определения этой концепции, и обычно исследователи фокусируются на разных её аспектах.

Обычно люди понимают термин «асимметрия» как отсутствие симметрии в некоторых объектах. Асимметрия и симметрия существуют бок о бок в природе и в человеческом мире. Первоначально термин «симметрия» был связан с гармоничными пропорциями и понятием красоты в искусстве. Позже этот термин был введён в другие сферы жизни и науки. Если симметрия является проявлением порядка, гармонии и красоты, асимметрия понимается как стимул к изменениям и двигатель эволюции.

Г.Г. Аврамов определяет симметрию как упорядоченность, регулярность, однородность объектов и явлений объективного мира [3]. Симметрия — это проявление стабиль-

ности, равновесия в состоянии, асимметрия — противоположная концепция, отражающая разнообразие окружающего мира. В асимметрии наблюдается нарушение равновесия и стабильности системы.

С. Карцевский рассматривал асимметрию языкового знака как существенную предпосылку языковых изменений [4]. Его представление о двойной асимметрии имеет корни в романтической философии и филологии начала XX века. Вероятнее всего, именно он первым использовал термины «симметрия» и «асимметрия» в применении к языку в своей статье «Об асимметричном дуализме лингвистического знака». Он отметил характерный тип лингвистической асимметрии, двусмысленность синонимии лингвистических явлений, которая возникает из-за расхождения плана выражения и плана содержания: он считал, что знак и смысл полностью не перекрывают друг друга. Их границы не совпадают во всех точках: один и тот же знак имеет несколько функций, одно и то же значение выражается несколькими знаками. Каждый знак является потенциально «одноименным» и «синонимичным» одновременно, то есть он формируется путём пересечения этих двух понятий.

Понятие межъязыковой асимметрии было введено в лингвистические исследования российским учёным В. Гаком. По его словам [5], асимметрия может наблюдаться в следующих двух случаях: а) при различении центра (ядра) и периферии и б) в различиях означающего и означаемого.

Наиболее изучена межъязыковая асимметрия в переводоведении. В переводе конфронтация происходит между единицами двух разных языков. Эти единицы могут быть двух типов по отношению друг к другу. Изоморфные единицы имеют одинаковое значение или характеризуются одинаковыми положениями в соответствующих языковых системах. Алломорфные единицы не соответствуют системным эквивалентам на другом языке.

В 1928 году в своей статье «Les Faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais» М. Кесслер и Дж. Деррокчини [6] впервые ввели понятие «ложных друзей переводчика». Межъязычные омонимы, или ложные друзья, — это слова разных языков, которые близки по звучанию и/или правописанию, но различны по смыслу. В своей работе исследователи использовали понятия омонимии и паронимии, а не симметрии/асимметрии, но по своему содержанию эти понятия близки, «ложные друзья переводчика» можно рассматривать как одну из форм языковой асимметрии.

Американские учёные Т. Гэмбл и М. Гэмбл [7] рассматривают симметричную и асимметричную коммуникацию: симметричное взаимодействие происходит, когда поведение одного из собеседников является зеркальным отражением поведения другого. Этот тип коммуникации подразумевает полное равенство, взаимное уважение и психологический комфорт. Если поведение одного из собеседников является асимметричным, возникает дисбаланс в отношениях между говорящим и слушателем в результате действия социальных и культурных факторов.

Когда несколько культур характеризуются большой культурной дистанцией, мы можем наблюдать асимметрию на разных культурных уровнях.

К. Клауди [8] не рассматривает культурные различия как понятие, эквивалентное культурной асимметрии. Для неё культурная асимметрия означает: (1) односторонний поток в информационных каналах между культурами; (2) одна из культур является эмиссией (где «эмиссионность» означает способность генерировать и широко распространять свои собственные культурные достижения), другой восприимчив (где «восприимчивость» означает готовность усвоить культурные достижения других людей и, конечно же, не означает отсутствие оригинальности и творчества); (3) информационные потоки идут от более распространённых языков к менее распространённым.

Н.Г. Гончар различает межъязыковую и межкультурную асимметрию [9]. Межъязыковая асимметрия включает лексическую, грамматическую, фонетическую асимметрию, в свою очередь межкультурная асимметрия включает асимметрию стереотипов, картины мира, невербальное поведение. Не всегда можно рассматривать проявление этих типов асимметрии в изолированной форме, обычно это сложное явление — этнолингвистическая асимметрия.

Взаимоотношения между студентами и преподавателями основаны на ценностях, глубоко укоренённых в культуре общества, и, по словам Г. Хофстеде [10], студент и преподаватель — это архетипическая ролевая пара. Когда они происходят из этносов с большой культурной дистанцией, то возникают недоразумения из-за различного социального статуса преподавателей в разных культурах и несхожих психологических установок и ожиданий. Особенно ярко это проявляется при изучении иностранного языка, в частности русского, так как в этом случае культурные и языковые трудности накладываются друг на друга.

Из культурных особенностей, вызывающих культурную асимметрию, наиболее важными являются следующие:

- 1) культурная дистанция;
- 2) индивидуалистский или коллективистский аспект культуры;
- 3) дистанция власти;
- 4) высокий и низкий контекст коммуникации;
- 5) контактная и дистантная проксемика [11; 12].

Объём статьи не позволяет детально рассмотреть все эти характеристики. Наиболее изученными являются асимметрия коллективизма/индивидуализма и связанная с ними дистанция власти. Менее изучен параметр терпимости к неопределённости и его влияние на отношения между студентами и преподавателями.

Терпимость к неопределённости как характеристика культуры определяет то, как люди реагируют на неструктурированные, неясные или непредсказуемые ситуации. В культурах с низкой терпимостью к неопределённости люди полагаются на законы и правила, строгие меры безопасности и сводят риск до минимума. Культуры с высокой терпимостью к неопределённости менее формальны в отношениях, полагаются на моральные нормы, а не на официальные законы, более склонны к переменам и менее пунктуальны.

Асимметричность данного культурного показателя в различных культурах, несомненно, оказывает влияние не только на отношения студента и преподавателя, но и на то, как подаётся и воспринимается учебный материал.

В таблице 1 кратко излагаются основные расхождения, которые встречаются в образовательной среде между культурами этих двух типов.

	Культуры с высокой терпимостью к неопределённости	Культуры с низкой терпимостью к неопределённости
1.	Студенты привыкли к свободному графику обучения, творческим заданиям, требующим догадки.	Студенты чувствуют себя наиболее удобно в чётко структурированных учебных ситуациях: чёткие цели, детальное объяснение заданий, пунктуальное соблюдение расписания.
2.	«Риск — благородное дело», ошибки — это часть процесса обучения.	Потребность избежать неудач и риска.
3.	Преподаватель может сказать, что он чего-то не знает.	«Преподаватель все знает».

4.	Преподаватель использует как официальный, так и разговорный стиль речи.	Преподаватель использует язык официального регистра.
5.	Студент поощряется за творческий подход к материалу.	Студент получает высокие оценки за точное изложение материала.
6.	Выражение эмоций преподавателями и студентами не поощряется.	Эмоциональная речь допустима.

К странам с высокой терпимостью к неопределённости относятся Великобритания, скандинавские страны и т. д.

К странам с низкой терпимостью к неопределённости можно отнести Южную Америку, средиземноморские страны, Германию, Нидерланды и другие.

Несовместимость/асимметрия факторов культуры приводит к непониманию поведения представителей другой культуры и к невозможности полностью воспринять информацию, выраженную вербально. В таком случае мы имеем дело с лакунами в картине мира данной культуры. Асимметрия картин мира заключается в полном или частичном отсутствии того или иного концепта/явления у одной из контактирующих наций, что неотвратимо влечёт за собой межъязыковую асимметрию. Она проявляется, во-первых, в том, что в обоих языках (родном и изучаемом) присутствуют лексемы, описывающие одно и то же понятие, однако объём понятий этих лексем не совпадает. Во-вторых, может полностью отсутствовать слово, описывающее некое явление, существующее в обеих культурах. В-третьих, один из языков может характеризоваться отсутствием как культурного артефакта, так и лексемы для его вербализации [13].

Итак, мы пришли к выводу, что межкультурная асимметрия — это многомерное лингвокультурное явление, которое, в широком смысле, может быть определено как разница в восприятии мира в целом, различные коммуникативные стратегии, неадекватные образы и представления взаимодействующих сторон друг о друге. И в узком — как другое восприятие отдельных элементов коммуникации (мимика, жесты и т. д.) и речи (словарный запас, звуки и буквы и т. д.).

Анализ различных форм асимметрии, возникающих на разных уровнях межкультурного образования, позволяет сделать следующие выводы о её влиянии на коммуникацию. Межкультурная асимметрия не означает, что одна культура лучше или «правильнее» другой. Но, действуя в том или ином культурном пространстве и пытаясь достичь определённой коммуникативной цели, невозможно не учитывать специфику культуры народа. Межкультурная асимметрия может привести к недоразумениям, неловким ситуациям и даже конфликтам, однако нельзя однозначно сказать, что симметрия в общении является положительным явлением, а асимметрия — отрицательным, поскольку в ходе преодоления трудностей, адаптации к новой культурной и языковой среде человек получает ценный жизненный опыт, духовно развивается и обогащается.

Список литературы

1. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
2. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: автореф. дис. ... д. филос. н. Ростов н/Д, 2001.
3. Аврамов Г.Г. Строй французского языка. Ростов н/Д: РГПУ, 2006.
4. Karcevskij S. Du dualisme asymétrique du signe linguistique. Travaux du cercle linguistique de Prague. Prague, 1929. P. 88. [Электронный ресурс]. URL:

https://is.muni.cz/el/1421/jaro2011/CJBC621/um/01b.Karcevskij_-_The_Asymmetric_Dualism.pdf.

5. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000.
6. Kössler M., Derrocchini J. Les Faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*. Année, 10-1-2. 1931. Pp. 235–236.
7. Gamble T.K., Gamble M. *Communication Works*. 11 ed. NY, etc.: McGraw-Hill, Inc., 2012.
8. Klaudy K. Linguistic and Cultural Asymmetry in Translation from and into Minor Languages. *Cadernos de Literatura em Tradução*. N. 17. 2017. Pp. 22–37.
9. Гончар Н.Г. Асимметрия текстов в переводческом пространстве // Челябинск: Вестник ЧелГУ, 2008. № 21. С. 62–69.
10. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning // *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10. 1986. Pp. 301–320.
11. Hofstede G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. L.: McGraw Hill Professional, 2010.
12. Hall E., Hall M. *Understanding cultural differences*. New York: Intercultural Press, 1990.
13. Дзида Н.Н. Асимметрия картин мира как причина лакуарности понимания и ее влияние на обучение иностранному языку // *Образование и наука*. 2010. № 10 (78). С. 100–108.

Kovtun L.

INTERCULTURAL ASYMMETRY IN EDUCATIONAL SPACE

The paper examines intercultural asymmetry, which influences the perception of the word, difference in communicative strategies of the people from different countries. It may create communicative barriers in educational polycultural space, but potentially it may lead to widening of communicative skills. Linguacultural asymmetry may create additional problems to students mastering Russian as a foreign language, and also affect the adaptation of Russian students abroad.

Keywords: asymmetry, intercultural communication, communicative skills, intercultural competence.

Лю Чань Юнь

МГУ имени М.В. Ломоносова

kesha.lu@gmail.com

СЕМЕЙНЫЙ ДОЛГ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА МАТЕРИАЛАХ РОМАНОВ «АННА КАРЕНИНА» И «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ»)

Данная статья посвящена теме русской и китайской языковых картин мира. Во вступлении дано определение концепта «долг». В основной части рассматриваются характеристики лексемы «долг» в русском и китайском языках. В заключении речь идет о концептуализации понятия семейного долга в русской картине мира и о специфических чертах русской языковой картины мира в анализируемой области. Статья предназначена для магистров, аспирантов и преподавателей филологического факультета.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептуализация, семейный долг, специфические черты.

Долг — одно из фундаментальных понятий этики, которое обозначает нравственно аргументированное принуждение к поступкам, нравственную необходимость, выступающую в качестве субъективного принципа поведения. Долг воплощает императивности морали [5: 166].

Необходимо отметить, что в данном исследовании лексема *долг* анализируется не только в значении «моральный долг», но учитывается и её употребление в значении «денежный долг». Рассмотрим следующие примеры из романа «Анна Каренина»:

(1) *Один низший сорт: пошлые, глупые и, главное, смешные люди, которые веруют в то, что одному мужу надо жить с одною женой, с которою он обвенчан, что девушке надо быть невинною, женщине стыдливою, мужчине мужественным, воздержанным и твердым, что надо воспитывать детей, зарабатывать свой хлеб, платить долги, — и разные тому подобные глупости.*

(2) *Она молча села в карету Алексея Александровича и молча выехала из толпы экипажей. Несмотря на все, что он видел, Алексей Александрович все-таки не позволил себе думать о настоящем положении своей жены. Он только видел внешние признаки. Он видел, что она ведет себя неприлично, и считал своим долгом сказать ей это.*

Можно сделать вывод, что в первом примере лексема *долг* обозначает «то, что взято или отдано заимообразно (преимущественно деньги)», а во втором примере — «обязанность перед кем-либо, чем-либо (родиной, народом, семьей и т. п.)» [2: 270].

В русском языке контекстное значение лексемы *долг* связано со следующими компонентами: 1) обязанность; 2) моральность / не моральность; 3) безусловное долженствование; 4) этическая проскрипция; 5) межличностный характер долга (чей долг? или долг перед кем) [3: 120–121]. Приведём пример из романа «Анна Каренина».

(3) *Теперь, когда лошади нужны были и для уезжавшей княгини и для акушерки, это было затруднительно для Левина, но по долгу гостеприимства он не мог допустить Дарью Александровну нанимать из его дома лошадей и, кроме того, знал, что двадцать рублей, которые просили с Дарьи Александровны за эту поездку, были для нее очень важны; а денежные дела Дарьи Александровны, находившиеся в очень плохом положении, чувствовались Левиными как свои собственные.*

В русском языке референтное значение лексемы *долг* имеет следующие черты: 1) необходимо защитить интерес кого-либо; 2) о долге кого-либо можно говорить лишь в случае, если кто-либо был способен свой долг исполнить; 3) кто-то был способен «выполнить долг» лишь посредством затраты каких-то важных для него собственных ресурсов [3: 122–124]. Например:

(4) — *Да, но сердце? Я вижу в нем сердце отца, и с таким сердцем ребенок не может быть дурен, — сказала графиня Лидия Ивановна с восторгом. — Да, может быть... Что до меня, то я исполняю свой долг. Это все, что я могу сделать.*

Интересно, что в китайском языке лексема 義務, 天職, 職責 («долг»), в соответствии с русским эквивалентом, обозначает: 1) обязанность; 2) справедливость (моральность); 3) долженствование. Мы приведём пример из романа «Сон в красном тереме»:

(5) *我想如今長安節度雲老爺和府上相好，怎麼求太太和老爺說說，寫一封書子，求雲老爺和那守備說一聲，不怕他不依。要是肯行，那怕是張家的義務，也是情願的。」*

Вот я и подумала: ваша семья в хороших отношениях с нынешним генерал-губернатором Чанъани, господином Юнь Гуаном; может быть, госпожа и ее сын напишут письмо господину Юню, попросят поговорить с начальником стражи, тогда начальник согласится кончить дело миром, я уверена. А семья Чжан в долгу не останется, отблагодарит, если даже ей пришлось бы разориться» [6: 124].

В китайском языке референтное значение лексемы 義務, 天職, 職責 («долг») имеет следующие характеристики: 1) о долге кого-либо можно говорить лишь в случае, если кто-либо был способен свой долг исполнить; 2) кто-то был способен «выполнить долг» лишь посредством затраты каких-то важных для него собственных ресурсов [1: 779, 791]. Например:

(6) 賈璉道：「如今當今貼體萬人之心，世上至大莫如『孝』字，想來父母兒女之性，皆是一理，不是貴賤上分別的。當今自為日夜侍奉太上皇、皇太后，尚不能略盡孝意，因見宮裏嬪妃才人等皆是入宮多年，以致拋離父母音容，豈有不思想之理？在兒女思想父母，是分所應當。」

Цзя Лянь принялся разъяснять:

— Наш государь, заботясь о чувствах своих подданных, считает, что самое главное — это почитание родителей и что отношения между родителями и детьми как в знатных семьях, так и среди простого народа основываются на едином естественном законе. Государь дни и ночи прислуживает своим родителям, но не в силах исполнить до конца свой сыновний долг [6: 245].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что лексема *долг* в русском языке имеет не только нравственное значение, но и «взятое взаймы, преимущественно деньги» [4: 192], а в китайском языке значение лексемы *долг* связано только с моралью. Кроме того, концептуализация семейного долга в русской картине мира поможет иностранным учащимся, изучающим русскую культуру, понять специфические черты русской языковой картины мира.

Список литературы

1. Большой толковый словарь китайского языка / Гл. ред. Джуан Цао Ген. Тайбэй, 2016.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2008.
3. Кошелев А.Д. О языковом концепте «долг» // Логический анализ языка: Языки этики / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, Н.К. Рябцева. М., 2000.
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 1998.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М., 2001.
6. Цао Сюэцинь. Сон в красном тереме / Пер. В.А. Панасюк. М., 1995.

Chang Yun Lu

FAMILY DUTY IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD (ON THE MATERIALS OF NOVELS “ANNA KARENINA” AND “DREAM OF THE RED CHAMBER”)

This article is devoted to the theme of Russian and Chinese language pictures of the world. The conceptualization of “duty” is defined in a short introduction of this article. The characteristics of the lexeme “duty” in Russian and Chinese languages are examined in the main part of the article. The conceptualization of family duty in the Russian world picture and the specific features of the Russian language picture of the world are analyzed at the end of the article.

Keywords: language picture of the world, conceptualization, family duty, specific features.

Николаева Ольга Алексеевна

Ивановский филиал

Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова

olganikolaeva60@mail.ru

ПЕРЦЕПЦИЯ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ НЮАНСОВ РУССКИХ АНЕКДОТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена изучению роли категории комического в межкультурной коммуникации. Выбор текста анекдота в качестве объекта когнитивного анализа обусловлен необходимостью изучения концептосферы русских анекдотов с целью выявить специфику национального характера и языковой картины мира.

Ключевые слова: категория комического, концептосфера, межкультурная коммуникация.

Не вызывает сомнения факт, что один из универсальных подходов к изучению личности говорящего человека на основе анализа его «концептуального мира», «концептуальной сферы» предложил ещё в 90-е годы замечательный русский филолог Д.С. Лихачёв. По его мнению, чем меньше культурный опыт человека, тем беднее не только его язык, но и «концептосфера». При этом большое значение имеет не только «широкая осведомлённость и богатство эмоционального опыта», но и «способность быстро извлекать ассоциации из этого опыта и осведомлённости» [1].

Благодаря тому, что концептосфера — открытое ментальное образование, она предоставляет возможность человеку пополнять свои знания и представления о мире. К этим так называемым новым знаниям мы относим всё многообразие видов информации, которое способно воспринимать сознание человека. Художественное же восприятие мира является ещё более объёмным: оно объединяет рациональную и эмоциональную картины мира носителей языка и, кроме того, является носителем ценностей русской культуры.

Фиксированные в сознании человека концепты в свою очередь участвуют в процессе порождения новых текстов, обуславливают построение тех связей и отношений, которые необходимы для восприятия новой информации и осуществления процесса коммуникации. Глубина понимания текстов, качество порождаемых новых речевых высказываний и успешное взаимопонимание людей в коммуникации базируется на составляющих «концептуальной системы личности».

Будучи текстом вообще, анекдот отражает различные концептосферы. Выбор текста анекдота в качестве объекта когнитивного анализа обусловлен необходимостью теоретико-экспериментального изучения концептосферы русских анекдотов с целью выявить специфику национального характера и языковой картины мира.

Начиная диалог с иностранцем, речевые партнеры не только обмениваются информацией, но и проникают в не свойственное им культурное пространство. Этот диалог культур (межкультурная коммуникация) предполагает взаимообогащение собеседников опытом другой нации, а ошибочное восприятие чужих, «не наших», реалий, понятий, контекстуальных нюансов ведет к различного рода недоразумениям, непониманию чужой культуры.

Целью данной статьи является исследование прецедентного текста русских анекдотов как специфического средства отражения культуры страны и проблемы их восприятия иностранцами в межкультурной коммуникации.

В последнее время появилось множество определений термина «межкультурная коммуникация», исследований, различных методик преодоления коммуникативных барьеров между представителями той или иной культуры. На наш взгляд, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предложили наиболее ёмкое и простое определение: термином «меж-

культурная коммуникация» называют «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2: 26].

Умение воспринимать юмористическую сторону языка является составной частью общей языковой и речевой культуры. Не понимая комических возможностей, заложенных в языке, говорящий на нём (и изучающий его) существенно снижает коммуникативный потенциал, обедняет своё представление о национальной культуре. Самым распространённым жанром, направленным на создание комического эффекта, является анекдот. В качестве регулятора межличностных отношений анекдот содержит коннотации и ассоциации, носящие имплицитный характер.

Понимание иностранцами юмора на другом языке говорит о довольно высоком владении данным языком. Темы, считающиеся универсальными во многих странах и культурах, понятны иностранцам и воспринимаются ими с должным эффектом, адекватно, например: взаимоотношения между супругами, с тещей, измена, жадность, скупость, глупость, некоторые характеристики человеческого поведения и пр.

- «Каждая женщина сама вправе решать, сколько ей лет»;
- «Храбрость, решительность, честность — вот три главных признака опьянения»;
- «Она ела, как птичка: половину своего веса в день»;
- «Список смертных грехов подозрительно смахивает на мои планы на отпуск» и др.

Но в межкультурной коммуникации существует очевидная проблема: понимание национального юмора должно вести, как уже отмечалось выше, к пониманию культуры в целом. Другими словами, то, что в одной культуре может считаться отличным чувством юмора, в другой будет восприниматься как невежество; смешная шутка для одних может быть не воспринята другими. Ваша реакция на юмор является своего рода проверкой на возможность дальнейшего партнёрства: выявлено наибольшее количество анекдотов, связанных с концептосферами и с особенностями менталитета.

Можно назвать несколько причин непонимания юмора при межкультурном общении. И первая — незнание реалий истории и культуры той или иной страны, в данном случае России. Анекдоты о нашем прошлом и о современной реальности зачастую вызывают недоумение инофона.

- «Старые люди верят, что если быть честным, хорошо работать и не грешить, то после смерти попадёшь в Советский Союз»;
- «Глядя на несметные богатства наших олигархов, понимаешь, какой богатой страной был СССР»;
- «Увидев на холодильнике всего два магнитика — из Магадана и Воркуты, воры покормили кота и вымыли посуду»;
- «Интересно, почему мы никогда не видим газетных заголовков “Ясновидящая выиграла в лотерею...”» и т. д.

Анекдот соотносится не только с целыми текстами определенных жанров и видов, но и с любыми устойчивыми выражениями, в частности с цитатами, которые используются в качестве ключевого компонента анекдота:

- « — Что такое Золотая Орда?
— Это ограниченный контингент монголо-татарских войск на территории Древней Руси».

Очень плохо дело обстоит с пониманием употребленных в анекдоте имен собственных. Одно из первых мест по степени популярности здесь занимают анекдоты об известном всем россиянам герое гражданской войны Василии Ивановиче Чапаеве, о советском разведчике Штирлице и пр.

- « — Василий Иванович, поехали в город: там выставка голографии идёт.

— Нет, Петька, на кой чёрт мне голых графьев смотреть?!»;

- «— Василий Иванович, Анка в дивизию Интернет провела!
— Интернета расстрелять! Анку ко мне!»;

• «— Василь Иваныч! А почему у нас в дивизии нету дебатов? А в других, говорят, дебаты есть.

— Это потому, Петька, что в других дивизиях командиры — дураки. Я, когда мне прислали этих дебатов, распределил их по ротам, они там и рассосались в рамках естественной статистической убыли личного состава»;

• «Самым первым новым русским был Штирлиц: жил в особняке, ездил на «Мерседесе» и крышевал пастора Шлага»;

- «В целях конспирации Штирлиц набирал эсэмэски жене левой рукой»;

• «Раз в году, в одну из апрельских ночей Штирлиц тайком пробирался на одну из захолустных улочек Берлина и ходил по ней взад-вперёд с небольшим бревном на плече. По-другому субботники было проводить нельзя из-за соображений конспирации» и т. д.

Трудно не согласиться, что рейтинг популярности публичных людей можно измерить количеством анекдотов о них. Здесь необходимо отметить, что анекдоты, содержащие различные имена собственные, могут быть не понятны даже русскоязычному населению в том случае, если носителю языка по какой-то причине незнакомо имя того или иного имеющего известность в определённых кругах человека. Например, фамилия российского боксёра-тяжеловеса Валуева может быть неизвестна человеку, далёкому от спорта:

• «Ночью воры проникли в квартиру Николая Валуева и вынесли всё: побои, страх, унижение» (здесь отмечается ещё и игра слов).

Или, например, многим молодым людям незнакома фамилия Вассермана, российского журналиста, публициста, телеведущего, а самое главное, участника и многократного победителя интеллектуальных телеигр. Его по праву считают «самым умным человеком», имеющим феноменальные знания в самых разных областях деятельности:

• «В тёмном переулке гопники напали на Анатолия Вассермана... И неожиданно для себя получили среднее техническое образование».

Итак, в данном случае соблюдение одного из основных принципов дидактики — выявить сферу незнания и заполнить её необходимой информацией — может помочь инофону понять смысл анекдота и воспринять его в нужном ракурсе.

Следующая группа анекдотов «вызывает полное непонимание в результате незнания глубинных ценностей соответствующей культуры, её «прецедентных текстов», например анекдотов, в основе которых лежат пословицы, поговорки, фразеологизмы и другие «народные мудрости» [3: 70]:

- «Вышла Василиса Прекрасная замуж за Ивана и стала Василиса Дурак»;

- «— Почему ты не следишь за собой?
— А я себя ни в чём не подозреваю»;

- «Работа в команде очень важна. Она позволяет свалить вину на другого»;

- «Слово не воробей! Вы видели когда-нибудь трёхэтажного воробья?!» и т. д.

Пример анекдота, когда использование слова в произвольном значении высмеивает недостаточно грамотных людей:

- «В театре:
— Тише, увертюра!
— От увертюры и слышу!»

Пример, где звуковое совпадение представлено двумя разновидностями: это либо каламбур, либо использование слова в произвольном значении, мотивированном фонетически. В русском языке каламбур может быть корневым:

- «Вышел старик к синему морю, стал он кликать золотую рыбку и закликал ее до смерти».

Этот анекдот понятен тем, кто работает с электронно-вычислительной техникой, поскольку он основан на компьютерном сленге: «клик» — англ. *click* — щелканье, щелчок, например, при нажатии клавишей клавиатуры. То есть заимствованный термин, «обрусев», превратился в профессиональный жаргон.

Абсолютное непонимание инофонами юмора, основанного на игре слов, отличает следующую группу так называемых лингвистических анекдотов. В этом случае не помогают ни словари и справочники, ни объяснения носителя языка, ни базовые знания российских реалий, ни прекрасное знание литературного нормативного языка.

- «— Вчера ходила по магазинам.
— Шопинг?
— Не-а... Зыринг!»;
- «Если есть гриб «груздь», то должен быть и гриб «радоздь»;
- «А вы заметили, что самые неприятные слова заканчиваются на «-льник»: начальник, будильник, понедельник?»;
- «— Циля, а шо у нас сегодня на ужин?
— Картошка в депрессии.
— ???
— Ну, это картошка такая пода-а-авленная»;
- «До нас были предки. После нас будут потомки. Получается, что мы — теперьки»;
- «Борщ пересолила. То есть с солью переборщила» и т. д.

Таким образом, чтобы понять и оценить юмор в межкультурной коммуникации, необходимо обладать определёнными базовыми знаниями: в первую очередь, это владение языком, а также понимание поведенческих стереотипов, определённых реалий, особенностей национального характера, ценностей и смыслов иной культуры.

Список литературы

1. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Он же. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 280–287.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.
3. Николаева О.А. Юмор как способ трансляции ценностей и смыслов культуры в межкультурной коммуникации // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Методические и организационные аспекты обучения русскому языку как иностранному и как неродному в школе». Иваново: ИРОИО, 2016. С. 67–71.

Nikolaeva O.

THE CONTEXTUAL NUANCES OF RUSSIAN JOKES PERCEPTION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the study of the comic category role in intercultural communication. The choice of the anecdote text as an object of cognitive analysis is due to the need to study the Russian anecdotes conceptual sphere in order to identify the specifics of the national character and language world picture.

Keywords: category of comic, conceptual sphere, intercultural communication.

Рыжих Юлия Михайловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

ryzhich@mail.ru

Частных Валерий Владимирович

МГУ имени М.В. Ломоносова

tchastnykh@mail.ru

Яффе Елена Борисовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

hhelen28@mail.ru

КУРС «ЗДРАВСТВУЙ, САХАЛИН!» КАК ПРИМЕР КРАТКОСРОЧНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ НОВОГО ТИПА, УЧИТЫВАЮЩЕЙ СПЕЦИФИКУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

В сообщении обобщается опыт разработки и осуществления в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова модели специализированных краткосрочных программ по русскому языку для иностранных учащихся. Отличительной особенностью этих программ является создание особой учебно-коммуникативной среды. Уникальным стал опыт проведения интенсивного курса русского языка как иностранного совместно с Сахалинским государственным университетом в Южно-Сахалинске.

Ключевые слова: краткосрочное обучение, обучающая модель, учебно-коммуникативная среда, интенсивный курс.

В течение последних 10 лет ЦМО, а потом Институт русского языка и культуры разрабатывает специализированные программы краткосрочного обучения для иностранных учащихся. Главная особенность этих программ — создание учебно-коммуникативной среды, в которой тематически организованные занятия по русскому языку составляют единое целое с внеаудиторной деятельностью учащихся. Примером успешной реализации таких программ являются программы «2 города — 2 университета», «Путешествие в Россию», «Здравствуй, Россия» и другие. Создание особой учебно-коммуникативной среды обеспечивается соблюдением ряда правил (принципов) организации учебного дня, составления и презентации обучающих материалов. Основными из них являются:

- Принцип «один день — одна тема». Данный принцип организации учебного процесса является основополагающим, так как благодаря ему осуществляется связь между первой, аудиторной, частью занятия и второй, когда знания, полученные на уроке, проверяются и применяются практически; кроме того, его соблюдение позволяет охватить наибольшее количество тем в рамках короткого курса, а с точки зрения психологии, позволяет создать и поддерживать постоянный интерес учащихся к занятиям, так как каждый новый день воспринимается ими как приключение.
- Набор тем определяется национально-культурными особенностями контингента учащихся. Например, интересной темой для студентов из Азии является «Еда», поэтому она представлена в программах для японских, корейских, китайских студентов. После аудиторного занятия, посвященного теме, преподаватель вместе с учащимися отправляется в московский супермаркет, где рассказывает и показывает им, какие продукты пользуются наибольшей популярностью, какие обычно украшают праздничный стол и т. д. Студенты из западноевропейских стран спокойнее относятся к этой теме, поэтому в содержание их программ она не входит. В то же время основные темы краткосрочных программ универсальны и входят в программы учащихся из любой страны. К ним относятся, например, «Знакомство», «Москва», «Третьяковская галерея», «Русские промыслы и традиции» и т. д.

- Трудность выбранных тем и обсуждаемых вопросов снижается доступностью отобранного материала. Реализация этого принципа при составлении учебных материалов помогает сохранять целостность программ, в которых могут принимать участие учащиеся разного уровня владения языком: внеаудиторная часть занятия для всех является общей, следовательно, подготовка к ней должна вестись во всех группах. В этом случае учебные материалы адаптируются в соответствии со знаниями участников программы.
- Внеаудиторная деятельность должна быть подготовлена на уроке, её предваряющем. Многолетний опыт работы с иностранцами показывает, что экскурсии, которые мы им предлагаем, за редким исключением, остаются студентами непонятыми, если только мы не подготовим их заранее на уроке, проговорив основную лексику, сделав необходимые информационные акценты. Неподготовленная экскурсия опасна не только тем, что учащиеся её плохо поймут, но и тем, что она может иметь отрицательный мотивационный эффект.
- Учебное пособие для данных программ — это не законченный курс, а, скорее, папка учебных материалов. Основная цель краткосрочных курсов — мотивирующая. Участие в них иностранцев — это знак, что интерес к русскому языку уже так высок, что учащийся готов потратить время и деньги, чтобы приехать в Россию. Необходимо поддержать этот интерес, убедить приехавшего студента в том, что он не ошибся с выбором иностранного языка. По причине разнообразия интересов и уровней владения языком, которые всегда наблюдаются в группах, участвующих в краткосрочных программах, не представляется возможным создать для них общее учебное пособие. Необходима «папка», USB с файлами, откуда преподаватель будет доставать материалы для каждой конкретной программы и группы.
- Создание и использование «живых» текстов. Учебный текст по теме занятия становится основным материалом, вокруг которого строится вся работа в аудитории. Это предъявляет особые требования к текстам. Их содержание должно быть живым, позволяющим возвращаться к нему для поиска необходимой информации много раз. Примером таких «живых» текстов могут служить пособия по чтению «Шкатулочка», «Шкатулка», «Всё в порядке» и так далее.

Специализированные краткосрочные программы, о которых говорится в сообщении, являются эффективным средством повышения мотивации и увеличения набора иностранных студентов. Тем не менее, существует ряд причин, мешающих их широкому распространению.

Прежде всего, это трудозатратность подобных программ. Преподаватель выступает не только в своей привычной роли обучающего, но и вынужден выполнять функции гида, что требует дополнительной подготовки к занятиям, затраты физических и эмоциональных сил, а также времени. Как показывает наш опыт, лучше всего в краткосрочных программах задействовать молодых преподавателей, которые готовы к такой нагрузке. Кроме того, они легче адаптируются к разным группам, гибче реагируют на изменение атмосферы и интересов учащихся.

К сожалению, слабым звеном в эффективной реализации краткосрочных программ являются профессиональные экскурсоводы, без которых сейчас невозможно посещение некоторых важных и знаковых мест.

Речь идёт не только о том, что профессиональные экскурсоводы используют профессиональную лексику и задают высокий темп речи. Большинство из них не делают скидку на то, что перед ними иностранцы, не владеющие той культурной базой, которой обладают в России даже школьники, в результате чего очень часто экскурсия не достигает того эффекта, который нужен для успешной реализации всей программы.

Новым шагом в системе языковых стажировок, разработанной и осуществляемой в Институте русского языка и культуры МГУ стала совместная программа ИРЯиК и Сахалинского государственного университета «Здравствуй, Сахалин!».

Интенсивный курс «Здравствуй, Сахалин!» — первый опыт реализации программы краткосрочного обучения, когда выстраивание учебно-коммуникативной среды происходило в новых для разработчиков условиях программы. В этих условиях одной из главных задач стала проверка принципов организации программы с точки зрения её универсальности. Другими задачами данного курса были преодоление учащимися страха перед Россией, устранение языкового барьера, повышение мотивации к изучению русского языка.

Курс «Здравствуй, Сахалин!» проводился в городе Южно-Сахалинске с 02 по 13 сентября 2017 года. В программе, которая была реализована на базе Сахалинского государственного университета, приняли участие 45 учащихся из 19 университетов Японии. Занятия проводились преподавателями МГУ имени М.В. Ломоносова и СахГУ. Студенты были разделены на 5 групп по уровню владения языком на основе результатов тестирования от нулевого уровня до уровня В1.

Согласно разработанной в ИРЯиК МГУ концепции построения краткосрочных обучающих программ занятия строились по принципу «Один день — одна тема». Учащимся были предложены следующие коммуникативно-речевые темы: «Знакомство», «Мой город. Южно-Сахалинск», «Русские и японцы. Какие они?», «Традиции и обычаи», «Образование в России и Японии. Знакомство с МГУ», «Национальная кухня», «Путешествуем по России».

Учебный день делился на две части. В первой половине занятия проводились в аудиториях. В течение 4 академических часов студенты знакомились с предложенной преподавателем темой: отрабатывали новую лексику, осваивали речевые образцы, выполняли языковые упражнения, получали культурологические и страноведческие знания по теме. Во второй половине дня проходила практическая реализация изучаемой темы. Особенностью этой программы было участие в ней студентов СахГУ в качестве языковых наставников. Они были представлены японским учащимся в первый день при реализации темы «Знакомство». За каждым наставником было закреплено по 5 японских учащихся.

Во второй учебный день наставники познакомили своих подопечных с городом Южно-Сахалинском. Неформальная обстановка прогулки по городу помогла японским студентам снять психологические барьеры.

Третий день был посвящён истории Сахалина и взаимоотношениям японцев и русских в этом регионе. Учащиеся побывали в знаменитом месте острова — краеведческом музее, бывшей резиденции японского губернатора Сахалина.

В четвёртый день студенты познакомились с традициями, обычаями русского народа. В этот день преподаватели провели мастер-класс по росписи традиционного русского сувенира — матрёшки. Каждый студент проявил фантазию, и у него получилась уникальная русско-японская кукла. А также студенты познакомились с традиционным сахалинским промыслом — рыболовством, посетив рыбопроизводное предприятие.

Следующая учебная тема была посвящена системе образования в обеих странах. Японцы познакомились с учебным процессом российских школ, где изучают в том числе и японский язык. Студенты побывали на уроке японского языка, пообщались со школьниками, приняли участие в концерте, где пели русские песни и читали стихи русских поэтов.

Наиболее удачно была реализована тема «Русская национальная кухня». Для студентов был организован праздник на природе, где они познакомились с русскими национальными блюдами. Всеобщий восторг вызвали уха, блины, пирожки, шашлык и русский квас. По отзывам учащихся, этот учебный день им понравился больше всего благодаря неформальной обстановке, в которой они не боялись говорить по-русски.

Завершила программу тема «Путешествуем по России». В подготовке этого занятия активное участие приняли наставники — студенты СахГУ, которые совместно с японскими учащимися и их преподавателями подготовили финальный концерт, состоявший из выступлений, имеющих этнографический колорит.

Интенсивный метод преподавания русского языка с погружением в культурно-языковую среду оправдал себя. К концу курса японские студенты преодолели страх общения на изучаемом языке, давали интервью, принимали активное участие в концерте.

ИРЯиК и СахГУ планируют продолжать проведение данных программ, которые призваны привлечь внимание иностранных учащихся к получению образования (основного или дополнительного) на Дальнем Востоке России.

Следующим шагом станет участие в программе «Здравствуй, Сахалин!» южнокорейских и китайских учащихся.

*Ryzhikh Yu.
Chastnykh V.
Yaffe E.*

THE COURSE “HELLO, SAKHALIN!” AS AN EXAMPLE OF A MODERN SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMME CONSIDERING SPECIFICS OF CROSS-CULTURAL DIALOGUE

The report summarizes the experience of designing and implementation of the model of specialized short-term programs of Russian as a foreign language by the Institute of Russian Language and Culture of Moscow State University. A distinctive feature of these programs is the creation of specific communicative learning environment. The unique experience of the joint intensive program with Sakhalin State University is described.

Keywords: short-term programs, learning model, communicative learning environment, intensive course.

*Ширяева Оксана Витальевна
Южный федеральный университет
oksana.shirayeva@gmail.com*

СПЕЦИАЛЬНЫЕ И ОБЫДЕННЫЕ ДИСКУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются возможности сочетания материалов специального делового дискурса, художественной литературы и обыденного дискурса (анекдотов) в практике преподавания РКИ. Это позволяет ознакомить учащихся с неоднородностью русской национальной картины мира; ввести лексический и грамматический материал различных стилистических регистров; развить как активные, так и пассивные языковые и коммуникативные компетенции; сделать процесс преподавания более разнообразным; ввести в него исследовательское начало.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, деловой русский язык, деловой медиадискурс, специальный дискурс, обыденный дискурс.

Тексты делового медиадискурса и деловой прессы являются привлекательным источником языкового и речевого материала в процессе преподавания РКИ. Разумеется, деловые тексты могут использоваться преимущественно на продвинутых этапах обучения,

обращение к ним выглядит еще более обоснованным и закономерным в преподавании деловой разновидности русского языка. Однако вряд ли можно отрицать то, что деловой медиадискурс является подходящим языковым материалом не только для пополнения лексического запаса и закрепления грамматических навыков, но и для введения инофонов в русскую деловую картину мира, а также в реалии и ценности русской лингвокультуры.

В частности, перспективным представляется внедрение в процесс преподавания элементов концептуального подхода. Так, ключевые концепты делового дискурса получают в деловой прессе чрезвычайно разнообразное представление. Если взять в качестве примера концепт *дело/бизнес*, то мы увидим, например, что для атрибутива *деловой* характерна чрезвычайно широкая сочетаемость. Данный атрибутив может выступать в качестве определения при названиях людей и их объединений (*деловой человек, деловая женщина, деловые люди, деловые структуры, деловые организации, деловые круги, деловой мир*), для характеристики сферы деятельности, а также ее этоса (*деловая хватка, деловой стиль, деловая репутация, деловой подход, деловой склад ума*), для характеристики среды и характера деятельности (*деловая среда, деловой климат, деловая атмосфера*). Атрибутив *деловой* является чрезвычайно частотным в нейминге организаций и структур: *Общероссийская общественная организация «Деловая Россия»* (учреждена в 2001 г.); журналы «Деловой квартал», «Деловой Петербург»; транспортная компания «Деловые линии», строительная компания «Деловой мир» и т. д.

При условии тщательного, продуманного отбора языковых материалов, используемых в процессе обучения, преподаватель может проиллюстрировать не только лексические особенности прилагательного *деловой*, но и особенности представлений о деловой активности, типичные для русской языковой картины мира. Параллельно реальный языковой материал, почерпнутый из делового массмедийного дискурса и иллюстрирующий богатство оттенков лексемы *деловой*, позволяет проработать грамматику русского языка, в частности склонение существительных и прилагательных, а также их согласование. В любом случае, использование многочисленных примеров употребления одного и того же слова, имеющих непосредственное отношение к деловой сфере, представляется наиболее уместным в процессе преподавания делового русского языка, даже если на первый план выступает формирование грамматических навыков.

С другой стороны, деловой медиадискурс отражает специфику восприятия деловой сферы в русской культуре лишь частично, а в некоторых отношениях — односторонне. Именно по этой причине в процессе преподавания РКИ необходимо опираться на смежные фрагменты русской языковой картины мира, которые представлены обыденным деловым общением, художественной литературой и народным юмором, а точнее, такой его разновидностью, как анекдоты.

Деловой медиадискурс является составляющей более масштабного и многоуровневого дискурсивного процесса, каковым является *деловое общение*. В деловом общении можно выделить несколько «слоев», или подсистем: *повседневную, официальную, профессиональную и массмедийную* деловую коммуникацию. По своим свойствам массмедийная коммуникация отличается от других типов деловой коммуникации, особенно — коммуникации повседневной. Прежде всего, это проявляется в депрофессионализации и жаргонизации повседневной речи по сравнению с другими видами делового общения. Тем не менее, проблемно-тематически все эти сферы самым тесным образом связаны, а массмедийная деловая коммуникация хотя и косвенно, но в значительной степени определяет как содержательное, так и «идеологическое», ценностное наполнение всех остальных типов делового общения.

Важный момент в процессе преподавания РКИ и деловой разновидности русского языка, в частности, связан с переходом между регистрами делового общения. Массмедий-

ные материалы ориентированы на официальное информирование о событиях и экономических, социальных, политических тенденциях. Наиболее «контрастным» по отношению к массмедийной коммуникации является обыденное деловое общение, а важным активным навыком для инофонов является «перевод» официальных по своей природе текстов массовой коммуникации в бытовое сообщение о важном событии. В простейшем случае это может воплощаться в виде заданий, выполнение которых предполагает краткое информирование о событии (например, об изменении курса валют, новом законодательстве, резонансных событиях, затрагивающих деловую активность).

Такое задание может формулироваться следующим образом: «Расскажите коллеге (партнеру, знакомому) о новости, которую вы узнали из статьи». Правильное выполнение задания предполагает выделение значимой информации, ее упрощение, а также выражение ее при помощи адекватных бытовому общению языковых средств и некоторых стандартных грамматических конструкций, например: *Вы слышали, что... ?; Недавно сообщили, что...; В газете (журнале) [название издания] пишут, что... и подобных им. Кроме того, в процессе выполнения данного задания преподавателем могут быть введены средства выражения оценки и личной эмоциональной реакции (Какой ужас!; Как жаль...; Наконец-то; Я не знаю, что думать и т. п.).*

По сравнению с обыкновенным пересказом такого рода задания представляются более эффективными, поскольку они в большей степени приближены к реальной коммуникативной практике. На продвинутых этапах обучения РКИ целесообразно побуждать обучаемых в начале занятия обмениваться новостями, которые они узнали из средств массовой информации и которые показались им важными.

Между деловой картиной мира, отражаемой в деловой прессе и деловом медиадискурсе, и отражением деловых реалий в других дискурсах имеются существенные различия. То, что деловым медиадискурсом обычно «умалчивается», находит прямое, откровенное выражение в дискурсах иных типов. Например, деловой медиадискурс буквально пестрит историями об успешных бизнес-проектах, в чем реализуются его мотивационная функция, а также функция образовательная, связанная с предоставлением информации и передачей опыта.

Анекдот представляет собой важный жанр русской языковой картины мира в ее обыденной, разговорной разновидности [1: 434–492; 2; 3]. Именно поэтому он может служить важным альтернативным источником сведений об образе бизнеса, об оценках бизнес-деятельности, а также об особенностях разговорной речи. Для начала остановимся на первом аспекте.

В русских анекдотах и народном юморе идея неуспешности бизнеса представлена гораздо более откровенно. Это можно проиллюстрировать на примере следующего шуточного объявления: *Специальное предложение для малого бизнеса: при заказе баннера «Мы открылись!» таблички «Аренда» и «Продается» — в подарок! В отдельных случаях выражение этой идеи связано с языковой игрой, как в следующем анекдоте: — Вы знаете, я хочу сделать небольшой бизнес. — Купите большой и немного подождите.*

В народном юморе находят отражение и другие оценки деловой активности, которые довольно редко или почти никогда не получают отражения в деловой прессе. Например, это касается представления о том, что бизнес всегда сопряжен с обманом, ср. следующий анекдот: — *А почему бы тебе не заняться бизнесом? — Пытался, не выходит... — Это почему? — Хочется сразу явиться с повинной...*

В анекдотах на деловую тематику затрагиваются подробности и реалии, которые не имеют отношения к деловой активности, но являются специфичными для русской культуры, отражают те или иные значимые представления и явления. Например, в русских анекдотах на бизнес-тематику нередко встречается образ водки, которую русские считают

своим национальным напитком: — *Что такое русский бизнес? — Украсть ящик водки, водку выпить, а вырученные за сданные пустые бутылки деньги пропить!* Другими словами, анекдот — это не только источник сведений об отношении русских к бизнесу, но и своеобразный «мостик», который соединяет деловую концептосферу с другими сегментами концептосферы русского языка.

В художественной литературе также находит отражение целый ряд аспектов, выражение которых не характерно для делового дискурса.

В частности, в художественных произведениях мы сталкиваемся с двойным отношением к образу делового человека и всем, что с этим образом связано. С одной стороны, в художественной литературе, не только постсоветского, но и советского периодов, проявляется положительная оценка этого образа, например: *Он всегда смущается её похвал, понимая, что он не остролов и не красавец..., а лишь обычный человечек с деловой сметкой, выработанной в мебельном ателье и в мебельное время* (Владимир Маканин «Отдушина», 1977); *После моего отъезда из Вологды, уже во время перестройки, Витя проявился как деловой человек, вел издательское и книготорговое дело, помогал, чем мог, местной литературе* (Виктор Астафьев «Затеси», 1999).

Однако в художественной литературе обнаруживается и противоположная, пейоративная оценка всего, что имеет отношение к делу. Особенно показательна в этом отношении русская поэзия. Например, показательны строки Евгения Баратынского, в которых непрактичность, оторванность от жизни поэта противопоставляется предприимчивости, практичности, расчетливости и беспринципности делового человека: *Так, он ленивец, он негодник, / Он только что поэт, он человек пустой; / А ты, ты ябедник, шпион, торгош и сводник. / О! человек ты деловой.* На рубеже XIX и XX вв. Дмитрий Мережковский в «Старинных октавах» точно так же противопоставляет деловую хватку и искусство: *Пусть мелочи ненужных этих строк / Осудит век наш деловой и грубый, — / Но я люблю на прозе давних лет / Поэзии вечерний полусвет...*

Несомненно, подобные примеры не могут занимать в процессе преподавания ведущее место. Однако при работе с деловыми текстами обращение к ним представляется целесообразным, поскольку благодаря этому обучаемые могут увидеть более широкий культурный контекст, в котором существует русская деловая речь во всех ее многообразных проявлениях. Кроме того, в этом контексте могут быть введены сведения об истории русской культуры и ее значимых фигурах.

Деловой медиадискурс и деловая пресса в настоящее время представляют собой стилистически неоднородное явление, которое, наряду с явными признаками публицистического стиля, содержит ярко выраженные признаки научного языка и развлекательности. Тем не менее, отдельные стилистические явления русского языка не могут быть продемонстрированы на материале делового дискурса.

Художественная литература во многих отношениях пересекается с деловым дискурсом: в обоих случаях мы имеем дело преимущественно с высокой, литературной лексикой. Русские анекдоты, напротив, позволяют ввести в процесс обучения лексику и грамматику разговорной речи, причем они позволяют не только продемонстрировать лексические или грамматические особенности, но и благодаря диалогической структуре многих анекдотов показать особенности речи диалогической.

Благодаря анекдоту, который является жанром устной речи, в процесс преподавания можно ввести разговорные лексические единицы, отсылающие к бизнесу и социальной сфере, ср.: — *Находясь на севере и работая в бюджетной сфере, очень быстро замечаешь, сколько бабла государство просто выкидывает на ветер. Даже обидно. — Что ты не у кормушки!* Этот анекдот содержит слова *бабло*, *кормушка* и устойчивое выражение *выкидывать на ветер*, которые широко употребляются в разговорной речи, типичны

для обсуждений экономической жизни и показательны с точки зрения осмысления русскими денег и отношения к ним.

Анекдоты на деловую тематику позволяют ввести лексику, которая не связана с предпринимательством и деньгами: *Собрал отец (хозяин фирмы) своих сыновей-наследников. Взял в руки прутки, согнул — и сломался прутки... Потом взял пучок, стал гнуть его по-всякому — но не сломались прутки... — «Так вот, сыны, мораль типа такая. Если нагнуть кого надо — то лучше сразу весь коллектив. Никто не сломается, никто не уволится, все пучком будет...»* Этот анекдот представляет собой ироничное переосмысление известной притчи, доказывающей необходимость для близких людей держаться вместе. И он также содержит целый ряд слов и выражений, характерных для разговорной речи и просторечия (*мораль типа такая, нагнуть, сломается, все будет пучком*).

Использование в преподавании деловой разновидности русского инофонам материалов, почерпнутых из различных дискурсов, развивает речевую культуру обучаемых и не противоречит необходимости развития активных и пассивных речевых и коммуникативных навыков. Полноценная языковая подготовка предполагает выработку как активных навыков порождения текстов, так и навыков восприятия текстов. Обучаемый далеко не всегда должен обладать способностью порождать тексты самостоятельно, во многих случаях ему достаточно способности адекватно воспринимать и понимать эти тексты. Привлечение в процессе преподавания РКИ (и деловой разновидности русского языка, в частности) художественной литературы и особенно анекдотов способствовало бы более глубокому знакомству обучаемых с русской речевой культурой.

Сочетание в процессе преподавания РКИ материалов различных дискурсов позволяет сделать преподавание более разнообразным и живым. Переключение между различными регистрами (официальным регистром деловой прессы и неофициальным регистром народного юмора) позволяет избежать однообразия на занятии, обеспечить разрядку у обучаемых. Анекдот имеет способность сокращать дистанцию между коммуникантами и переводить коммуникативный обмен в менее формальную плоскость. При этом смех, естественная эмоциональная реакция на анекдот, для преподавателя может служить однозначным критерием того, что материал был воспринят и понят [4; 5: 45]. В преподавании РКИ последнее представляется особенно важным, так как существуют ограничения, связанные с национальными стереотипами в восприятии юмора.

Таким образом, использование в преподавании РКИ различных дискурсов (массмедийных текстов, текстов неофициального делового общения, анекдотов и художественных произведений) позволяет сделать процесс обучения более разносторонним и динамичным, а также предоставляет широкий спектр возможностей при их адаптации под потребности и уровень аудитории.

Список литературы

1. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010.
2. Душенко К.В. «Право на анекдот». Современный анекдот как социокультурный феномен // Человек: образ и сущность. 2000. № 1. С. 75–90.
3. Шмелева Е.Я., Шмелев А.Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. М.: Языки славянской культуры, 2002.
4. Карасик В.И. Анекдот как предмет лингвистического изучения // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 144–153.
5. Миролюбова К.В. Анекдот на уроках русского как иностранного // Пятый этаж. 2017. № 3. С. 42–45.

Shiryaeva O.

**SPECIAL AND EVERYDAY DISCOURSES IN TEACHING PRACTICE
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(USING RUSSIAN BUSINESS LANGUAGE AS AN EXAMPLE)**

The author analyzes the possibilities of combination in teaching practice of Russian as a foreign language special business discourse, fiction and everyday discourse (anecdotes, stories). This combination permits to familiarize students with heterogeneity of Russian national image of the world, to introduce lexical and grammatical materials from different stylistic registers, to improve active and passive communicative competence, to make teaching process more attractive for students and to introduce into it the elements of scientific research.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian business language, business media discourse, special discourse, everyday discourse.

*Шкуран Оксана Владимировна**Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко**oksana.shkuran@mail.ru*

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ
САКРАЛЬНОГО МАКРОКОНЦЕПТА «МИЛОСТЫНЯ»
В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

В статье поднимается проблема сакральности современного русского языка как одной из несущих конструкций отечественной культуры. Православное мировоззрение в течение нескольких веков являлось для русского этноса ведущим, поэтому концепт «милостыня» отображает положительную языковую динамику современного русского языка как в диахроническом, так и синхроническом срезе.

Ключевые слова: сакральность, концепт, милостыня, коннотативность, секуляризация, де-семантизация.

Проблема сакрального является одним из важных вопросов всего гуманитарного знания. Начиная с глубокой древности, сакральное являлось одной из несущих конструкций культуры. Сакральные ценности определяли направленность развития человеческого общества на протяжении нескольких тысячелетий. Отказ от таких нравственных ориентиров существенно деформировал ценности человечества в новом столетии.

Мысль о связи языка с духовной культурой народа нашла яркое воплощение в трудах немецкого ученого Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835): *в каждом языке заложено самобытное мирозерцание* [2: 12]. Потебнианская концепция понимала слово как живой организм, жизненным центром которого является «внутренняя форма». Первозданное слово-образ, вступая на исторический путь коммуникативных практик, по словам А.А. Потебни, постепенно утрачивало органическую связь с жизнью природного мира и трансформировалось в имплицитную составляющую языка. Коммуникативные процессы погружают такое слово в контексты социального словоупотребления и взаимодействия между людьми [3: 23]. Проблематика языка и культуры в пространстве сакрального получила дальнейшее развитие в философском творчестве Н.О. Лосского, Б.Н. Вышеславцева, Л.П. Карсавина, С.Н. Булгакова, А.Ф. Лосева и др.

В современной лингвокультурологии сложилось понимание, с одной стороны, универсальности познавательных (когнитивных) механизмов человеческого восприятия мира

и использования языка во всех его функциях, а с другой — зависимости, отраженной в языке и формирующейся посредством языка картины мира, от исторического опыта и культурно-национальных черт этноса. В языке запечатлена наиболее существенная и важная часть этих общих представлений, поэтому говорят о языковой картине мира, которая выступает как своего рода «коллективная философия» — язык ее «навязывает» в качестве обязательной всем носителям этого языка. Вот почему считается, что язык дает важные сведения о специфике национального мировосприятия.

Общепризнанным можно считать утверждение, что стержнем русской культуры является христианское вероучение и православное мировоззрение. Закономерен вопрос, как православное мировоззрение, являвшееся для русского этноса ведущим в течение нескольких веков, отразилось в русском, украинском, белорусском языках. Даже при поверхностном взгляде с этой точки зрения на современные восточнославянские языки заметны оставленные в нем следы православного сознания, нередко застывшие, окаменевшие. Из всех славянских языков только в русском и украинском есть этикетное слово *Спасибо*, в этой форме известное с конца XVI в. и восходящее к сочетанию Спаси Бог! (укр. Спасибі ← Спаси Біг). А другое этикетное слово *Прощай(те)!* по значению связано с одной из христианских традиций, восходящих к монашеской жизни: когда монахи удалялись в Великий пост подальше от обители, они просили прощение, понимая, что долгий молитвенный труд без поддержки братьев может обернуться смертью. Поэтому на Прощеное воскресенье все друг у друга просят прощения, даже не зная давних традиций. Только в русском языке нерабочий день недели уже с XIII–XIV вв. по аналогии с Пасхальным Воскресением начинает именоваться воскресением.

Одной из основных форм сакрального и социального контакта общества с просящим и нуждающимся является *милостыня*, которая всегда подавалась едой, одеждой и деньгами. В одной из детских народных сказок «Чьи руки краше?» речь идет о трех красавицах, идущих на конкурс самых красивых девичьих рук в город. Одна из них несла красивый букет роз и была уверена, что ее руки нежны, как лепестки роз; другая, окунув свои нежные руки в ручей прозрачной воды, была убеждена в красоте своих чистых рук; а вот третья смиренно молчала и не оспаривала право быть лучшей. При входе в город сидел нищий и просил милостыню, и только третья смиренная девушка не побрезговала подать красивыми руками еду нищему. Это было главное испытание девушки-победительницы — так решили правители этого города. Ведь красота определяется не внешним, а внутренним содержанием человека. Как же изменился современный эталон красоты и почему *убогих* (другое название *бездомок, бедяша, нищий, несчастный, обездоленный, скиталец* и др.) сейчас называют попрошайками?

На протяжении многих веков отношение к нищим было терпимым и участливым, поскольку такой образ жизни мог достаться любому. Поэтому русская пословица гласила: *От тюрьмы да от сумы не зарекайся!* [4: 231] Именно сума — это необходимый атрибут просящего человека, а в современном лексиконе называется бродяжничеством. Ей приписывались волшебные свойства: у словаков крошки хлеба — остатки от милостыни — давали ребенку, который долго не мог заговорить; у русских — роженице при трудных родах; у белорусов — кормящей матери при отсутствии молока и т. д. [5: 408–411]

Как отмечает Н.И. Толстой в этнолингвистическом словаре «Славянские древности», подаяние считалось богоугодным делом и поддерживалось церковью: *Просит убогий, а подаешь Богу*. В Полесье при засеивании нового урожая крестьянин приговаривал: *и на трудящего, и на просящего*; в Архангельске говорил: *нищим на пищу и нам на корысть* [5: 411]. Интересным на взгляд светских людей и сакральным для верующих христиан является тайная милостыня как одна из активных форм благочестивого поведения.

Владимир Мономах, князь Киевский, оставил «Поучение детям» в составе «Лаврентьевского летописного свода» (1377) с таким этическим комментарием: *Прежде всего, Бога ради и ради души своей, страхъ божій имѣйте въ сердцѣ своемъ и творите милостыню неоскудную: въ этомъ — начало всякому добру. Если же кому не любо это поученіе, пусть не погнѣвается, но скажетъ: вотъ на далекомъ пути да на саняхъ сидя, молвилъ «безлѣтницу»* [6: 6]. У древних князей вплоть до XVIII в. раздача милостыни была очень распространенным явлением, особенно в праздничные дни: считалось за богоугодное дело прислуживание самой княжеской четой во время трапезы нищим. Потребность в милостыне росла особенно в период упадка народного благосостояния.

Существует притча о том, как сам Господь накануне Вознесения Христова дал нищим святое имя, поэтому с давних времен обездоленные люди, прося милостыню, проговаривают слова: «Подайте, Христа ради!» [1: 345] Подающий милостыню руководствуется 2-м Посланием апостола Павла к коринфянам: *Да не оскудеет рука дающего* [1: 567]. Такой библеизм приобрел статус народного и пережил ряд трансформаций-контаминаций: *Рука дающего не оскудевает; Дающій нищему не обгднѣетъ; Не ожесточи сердца твоего и не сожми руки твоей предъ нищимъ братомъ твоимъ* [7: 27–28]; *Да не отсохнет языкъ поющего; Да не иссякнет рука дающего; Да не оскудеет рука дающего, да не отсохнет рука берущего* и др. [8] Такие языковые единицы были названы псевдобиблеизмами (В. Хлебда), максимально проявляющими национальное своеобразие любого языка.

Как видно из этого краткого обзора, в лингвокультурологическом спектре макроконцепта «милостыня» имеются два полюса — на одном концентрируется сакрально-христианское понимание, на другом — социально-этическое, акцентирующее характер отношений между субъектом и объектом прототипического действия «подавать» и его главную цель — поддержание мелиоративной семантики, тяготеющей к христианскому миропониманию и увеличению сегментных семантических слоев — *благостыня, добровольная раздача, гостинец, жертва, лепта, подарок, подаяние, подношение, пожертвование* и др.

В словаре Памвы Берынды «Лексіконъ славенноросскій і именъ тълкованіе» (1627) записаны лексемы в такой хронологии *милосердие, мать, смилваны, милостыня, прощена, отпущены* [9: 245] именно так, чтобы понять сакральное содержание самой милостыни — при почитании и любви матери и подаче милостыни за грехи свои земные будешь прощен перед Богом.

Немного позже в «Словаре Академии Российской» (1789–1794) слово *милостыня* истолковывается так: *подаяние, сбор, дар, подарок*, приводится пример уменьшительной формы *милостынка*. Для современного словоупотребления *милостынник, милостынница* — непонятные слова, которые в словаре истолковываются так: 1) пользующий(-ая)ся милостью, расположением; 2) услужливый (-ая), угодливый (-ая), любимец(-ица) [7: 392]. Данный контекст словарной статьи свидетельствует о позитивном коннотативном оттенке концепта *милостыня* и производных — *милосердие, милосердствовать, многосердная, милосердство* и др. [7: 392]

А вот словарь В. Даля не дает толкование к концепту «милостыня», употребляет только в контексте словарной статьи к лексеме «бедный». Здесь собиратель народного слова расширяет синонимический ряд — *достойный сожаления, возбуждающий сострадание, бедняк, бедныш, беданюха* и др. Владимир Иванович приводит пример образованных глаголов — *бедняшить* (жить бедно), *бедяшить, бидяшить* (скитаться без жилья), *беднить* (разорять кого-либо), отсюда — *бедноваться, прибедняться* (скупиться на подаяние) [4: 124].

Иоанн Златоуст пишет: «Ты отдал серебро, а приобрел дерзновение перед Всемогущим Богом. То есть ты, через руки нищих, дал Самому Христу помощь. Теперь проси у

Христа, чего ты хочешь. Он выслушает тебя. Это касается не только денег, поскольку милостыня шире подаяния» [10: 236].

В этимологическом словаре М. Фасмера *милостыня* восходит от слова *милосѣрдие милосѣрдный* — производные от др.-русск. *милосѣрдъ*, ст.-слав. *милосрьдъ* *εὐσπλαγχνος* (Супр.), чеш. *milosrdný*, словц. *milosrdný*, польск. *miłosierny* — кальки из лат. или д.-в.-н., ср. лат. *miser cordia*, *miseri cors* и калькированные оттуда гот. *armahairtei*, д.-в.-н. *armiherzida*; гот. *armahairts*, д.-в.-н. *armaherzi* [11: 367].

В «Этимологічному словнику української мови» (1982) под редакцией О.С. Мельничук и др. лексема *милостыня* отсутствует, но в словарной статье «милий» представлена словообразовательная цепочка — *милий*, *милостивий*, *милостивець*, *милостыня* (подається з позначкою застаріле), *милоці*, *милун*, *милувати*, *премиленний*, что дает нам возможность утверждать о коннотативном оттенке старославянского прилагательного *милий* в соединении со словообразовательными аффиксами [12: 345].

Таким образом, лексема *милостыня* образовалась путем соединения прилагательного *милий* с двумя аффиксами — самыми продуктивными суффиксами -ост- и -ин- в русском, украинском языках; -асц-, -ін- — в белорусском (ср. *міласціна*).

Однако, просматривая словари современной эпохи, мы наблюдаем динамический процесс отчуждения от первоначальной наполненности, т. е. десемантизации — к ее новому коннотативному оттенку, напр.: в словаре Д.Н. Ушакова *милостыня* определяется так: *Подаяние нищему, нуждающемуся. А нищий имеет значение «крайне бедный, имеющий недостаток в самом необходимом»* [13: 256]; словарь С.И. Ожегова «то, что подается нищему, подаяние» [14: 167]. Другие словари русского языка дают такое же толкование лексемы. По всей вероятности, подаяние в советском обществе отсутствовало по причине ненужности милостыни: *Обсуждается сложный вопрос: что значит милостыня в мире, где почти не осталось нищих?* [8].

Национальный корпус русского языка дает возможность проследить динамику семантики макроконцепта *милостыня*, например: *Участие, которое она возбуждает, тяжело, как милостыня.* (М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841)) — «быть нищим и жить на милостыню тяжело морально»; *Я милостыни не принимаю, — угрюмо проворчал Пампасов, — Какая же это милостыня? Заработаете — отдадите.* (А.Т. Аверченко. Камень на шее (1910–1914)) — «состояние уязвленного самолюбия»; *Как и молитва, милостыня привлекает благодать и милосердие Божие и на того, о ком творится молитва, и от имени кого это благодеяние совершается.* (Ольга Белякова. «Во Иордане крещающемуся тебе, Господи!»... (2004) // «Уральский автомобиль» (Миасс), 2004.01.20) — «за милостыню воздастся от самого Творца»; *Вот это есть настоящая милостыня ближнему — а не наши копейки.* (Михаил Шишкин. Венерин волос (2004) // «Знамя», 2005) — «милостыня — это гораздо больше, чем малая помощь нуждающимся»; *Другой может думать и даже понимать, наоборот, что милостыня как раз худший способ увековечения неработающей бедности; или он может стыдиться, как скверно выказывать себя перед другим таким способом, показной щедростью, и запрещать себе такой нарциссизм.* (В.В. Биbihин. Узнай себя (курс лекций, прочитанный на философском факультете МГУ в 1989–1990 гг.) (1998)) — «подаяние нищим усугубляет безработицу и иждивенчество» и др.

Таким образом, мы видим семантическую динамику макроконцепта «милостыня». Исторические периоды фиксируют разные понимания концептов, в последнее столетие доминирует рациональное над эмоциональным, материальное над духовным, что не является естественным для русского человека: от пожертвования как необходимого действия греховного очищения к просто механической подачке просящему. Мы можем назвать это десакрализацией самого понятия.

Таким образом, изменения, происшедшие в русском языковом пространстве в период с начала XVIII века до настоящего времени, не могли не повлиять на создание сегментного семантического слоя макроконцепта «милостыня». Секулярная составляющая и утрата важности роли самой милостыни в жизни каждого человека привело к тому, что сформировались новые концепты на базе уже существующего макроконцепта «милостыня». Семантическая трансформация архаического концепта позволила ему войти в парадигму священных понятий. А вот исключительной характеристикой, что выяснилось в процессе диахронического среза, обладает концепт «милостыня» только в христианском понимании — проявление милосердия к нуждающимся, тайное подаяние на протяжении всей земной жизни, милое сердцу дарение для вечности. В этом и состоит сакральность милостыни.

Список литературы

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание Московской Патриархии, 1990.
2. Самин Д.К. Лингвистическая теория Гумбольдта // 100 великих научных открытий / Д.К. Самин. М.: Вече, 2006.
3. Потебня А.А. Мысль и язык. Киев: Синто, 1993.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1980. IV том.
5. Славянские древности: этнолингвист. слов.: в 5 т. / сост. Агапкина Т.А., Виноградова Л.Н., Гура А.В. и др.; под ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1995. I т.
6. Поучение Владимира Мономаха. [Электронный ресурс] URL: <http://www.pravoslavie.ru/archiv/monomah.htm>.
7. PDF-издание Словаря Академии Российской 1789–1794 / Разработчики: А.Ю. Филиппович, Г.А. Черкасова. [Электронный ресурс] URL: <http://it-claim.ru/Projects/ESAR/SAR/PDFSAR/Framesetpdf.htm>.
8. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] URL: <http://ruscorpora.ru>.
9. Беринда П. Лексикон Славеноросский и именъ тлькованіє / Беринда Памва; відп. ред. К.К. Цілуйко. К.: Вид-во АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні, 1961. (Сер. наукової літератури “Пам’ятки української мови XVII ст.”)
10. Древние жития Святителя Иоанна Златоуста: тексты и комментарий / Пер., вступ. ст., комм. А.С. Балаховской, общ. ред. А.И. Сидорова. М.: ПСТГУ, 2007.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1986. Т. 1: А—Д.
12. Етимологічний словник української мови: у 7 т. К.: Наук. думка, 1983. Т. 2: Д—К. 1985.
13. Толковый словарь русского языка: В 4 томах / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс: Мир и Образование, 2007.

Shkuran O.

LINGVOCULTURAL DIMENSIONS OF SACRED MACROCONCEPT “ALMS” IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The article deals with the problem of the sacredness of the modern Russian language like one of the pillars of our native culture. The Orthodox worldview was leading for the Russian ethnos during several centuries, therefore, the concept of “alms” reflects the positive linguistic dynamics of the modern Russian language both in the diachronic and synchronic sections.

Keywords: sacredness, concept, alms, connotatively, secularization, desemantization.

Юсупова Зульфия Фирдинатовна
Казанский федеральный университет
usupova.z.f@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ

В статье рассматривается вопрос разработки и использования двуязычных словарей в обучении русскому языку как иностранному. Поиск наиболее оптимальных методик преподавания русского языка как иностранного приводит к разработке новых средств обучения, дополнительных к основному средству — учебнику. В практике преподавания русского языка как иностранного встречается активное использование различных словарей, среди которых есть как одноязычные, так и двуязычные. Считаем, что двуязычные учебные словари могут быть эффективно использованы на всех этапах обучения иностранных учащихся русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, местоимение, двуязычный учебный словарь, китайские студенты, лингводидактика.

В методике преподавания русского языка как иностранного постоянно разрабатываются дополнительные средства обучения [1]. В практике преподавания русского языка как иностранного используются различные учебные словари [2; 3], которые применяются на всех этапах обучения, начиная с элементарного уровня. Наш опыт работы с китайскими студентами показывает, что знакомство с некоторыми учебными толковыми словарями, обращение к двуязычным китайско-русскому и русско-китайскому словарям помогает успешнее овладеть языком специальности. Речь идет об обучении китайских студентов, которые получают высшее образование по направлению «Прикладная филология: русский язык и литература». Китайские студенты с большим трудом усваивают профессиональные термины и лексику, основные научные понятия по профилю образования. В связи с этим считаем, что лингводидактический потенциал двуязычных словарей может помочь китайским студентам в овладении языковым материалом на уровнях ТРКИ-2 и ТРКИ-3.

В научной литературе существует множество определений понятия «учебный словарь». Например: «лексикографическое произведение, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка. В качестве основного признака учебного словаря выступает его обязательная обучающая направленность. Учебный словарь используется на занятиях как средство обучения» [4].

На сегодняшний день в практике обучения РКИ используется множество словарей, например, «Глагол — всему голова. Учебный словарь. Выпуск 1. Базовый уровень» [5]; «Картинно-ситуативный словарь русского языка» [6].

Считаем, что при изучении грамматического материала для более успешного овладения нормами русского языка следовало бы активнее разрабатывать и применять в образовательном процессе учебные двуязычные (например, русско-китайские) словари, которые помогли бы иностранным студентам быстрее усвоить значение и употребление тех или иных частей речи [7–10]. Например, применительно к обучению русскому языку китайских студентов нами был разработан учебный русско-китайский словарь местоимений. Словарь был составлен для использования его на занятиях с китайскими студентами-филологами на уровне ТРКИ-2. Он также может быть применен и для обучения на уровне ТРКИ-3. Употребление местоимений русского языка вызывает затруднения у китайских студентов.

Словарь представляет собой справочное пособие учебного типа по местоимениям русского языка. Он содержит около 70 местоимений, широко употребляемых в письменной и устной речи. Источником для отбора местоимений послужили толковые и двуязыч-

ные словари, а также грамматики русского языка, учебники и учебные пособия по грамматике для обучения иностранных студентов. Русские местоимения переведены на китайский язык с использованием традиционного китайского письма. На начальном этапе была продумана структура и объем словаря, сделан отбор лексических единиц (местоимений). Местоимения в словаре расположены в той последовательности, в которой традиционно принято изучать их в системе РКИ: «Личные местоимения», «Притяжательные местоимения», «Указательные местоимения» и т. д. Материалы данного словаря прошли апробацию на занятиях с китайскими студентами 2–3-го курсов филологического и педагогического направлений обучения в Высшей школе русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета им. Л.Н. Толстого.

Приведём фрагмент учебного словаря:

Личные местоимения [人称代词]	
Я (личное местоимение 1-го лица единственного числа)	我[第一人称代词单数]
<i>Я не естественник и не мое дело касаться подобных вопросов; я только хочу сказать, что такие люди, как Мавра, явление не редкое.</i> [А.П. Чехов. Человек в футляре (1898)] <i>Я слышал эти рассказы под Аккерманом, в Бессарабии, на морском берегу.</i> [Максим Горький. Старуха Изергиль (1895)]	我 不是搞自然科学的, 这类问题不关我的事。 我 只是想说像玛芙拉这类人, 并不是罕见的现象 这些故事 我 是在比萨拉比亚阿克曼城附近的海边上听到的。
Ты (личное местоимение 2-го лица единственного числа)	你 [第二人称代词单数]
<i>Смеется: «А вот как-то ты теперь Семену Парфенычу отчет отдавать будешь?»</i> [Ф.М. Достоевский. Идиот (1868)]	他笑着说, “现在 你 怎么向谢苗·帕尔芬内奇交帐。”
Он (личное местоимение 3-го лица единственного числа мужского рода)	他 [第三人称代词阳性单数]
<i>Он отвернулся от тонкого и подал ему на прощанье руку.</i>	他 扭过脸去, 向瘦子伸出一只手告别。
Она́ 她 (личное местоимение 3-го лица единственного числа женского рода)	她[第三人称代词阴性单数]
<i>Тогда пошли искать девушку, но — не нашли ее.</i> [Максим Горький. Старуха Изергиль (1895)] <i>Ты у тети спроси, она тебе все пропечатает, а я здесь временно.</i> [Н.А. Островский. Как закалялась сталь (1932)]	他们就派人四处去寻找这个姑娘, 却始终没有能找到 (她) 。 还是问你大婶去吧, 她 会统统告诉你的, 我在这儿是临时帮忙。

Местоимения русского языка иллюстрируются примерами из художественной, публицистической, научной литературы. Примеры позволяют студентам увидеть возможности использования того или иного местоимения в зависимости от контекста.

Наш опыт использования словаря в работе с китайскими студентами показал, что справочное пособие помогает уточнить семантику, некоторые грамматические особенности и условия употребления местоимений в русском языке. Это особенно важно при изучении местоимений, которые имеют специфику в русском языке в отличие от китайского языка. Усвоение таких местоимений, как возвратные, отрицательные вызывает затруднения у китайских студентов. Нужно обратить внимание на особенности употребления местоимения *кто* и *что*, использование авторского «мы» в русском языке, специфика употребления местоимений *такой, какой, который; любой, всякий, каждый* и др.

В некоторых словарных статьях в качестве иллюстративного материала нами представлены фразеологические обороты, пословицы и поговорки, в составе которых часто встречаются местоимения. Например: *в самом деле, другими словами, во весь дух, всем сердцем, своими руками, что есть духу* и др.; *либо он, либо я; на всякого не угодишь; свой своему поневоле друг* и др.

В заключение отметим, что иностранным студентам рекомендуется преподнести теоретический материал о местоимениях таким образом, чтобы они осмыслили функции местоимений. В данном случае некоторые местоимения проявляют себя довольно активно: почти в любом тексте используются личные, указательные, определительные, относительные местоимения как средство межфразовой связи. Учебный двуязычный словарь местоимений, составленный на материале русского и китайского языков, предлагаем использовать как дидактический материал на занятиях и для организации самостоятельной работы студентов.

Список литературы

1. Шанский Н.М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских // Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. С. 15–23.
2. Баско Н.В., Лай Инчуань, Чанг Джуй Ченг. Учебный русско-китайский фразеологический словарь: 500 фразеологических оборотов. М.: Златоуст, 2016.
3. Большой китайско-русский и русско-китайский словарь: 450 000 слов и словосочетаний / под ред. Н. Цили. М.: Славянский Дом Книги, 2016.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). [Электронный ресурс] URL: https://methodological_terms.academic.ru (дата обращения — 25.05.2018).
5. Малышев Г.Г. Глагол — всему голова. Базовый уровень. Выпуск 1. СПб: Златоуст, 2015.
6. Картинно-ситуативный словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988.
7. Люй Ю. К вопросу об изучении русских местоимений (из опыта работы с китайскими учащимися) // Филология и культура. Philology and Culture. 2015. № 4 (42). С. 290–294.
8. Люй Ю. Лингвистическая теория о местоимениях и лингводидактика // Казанская наука. 2017. № 3. С. 93–95.
9. Юсупова З.Ф., Люй Ю. Теория и практика изучения русских местоимений китайскими студентами-филологами // Язык и культура. 2017. № 3. С. 212–214.
10. Fazliahmetov I.S., Yusupova Z.F., Chernysheva A.Y., Latfullina L.G. Actual problems of teaching Russian language for migrant children // Modern journal of Language Teaching methods. 2017. Vol. 7, Is.9/3. September 2017. Pp. 42–47.

*Yusupova Z.***LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF BILINGUAL EDUCATIONAL DICTIONARIES**

The article deals with the development and use of bilingual dictionaries in teaching Russian as a foreign language. The search for the most optimal methods of teaching RFL leads to the development of new learning tools, additional to the main tool — the textbook. In the practice of teaching Russian as a foreign language there is an active use of various dictionaries, among which there are both monolingual and bilingual dictionaries. We believe that bilingual dictionaries can be effectively used at all stages of teaching Russian to foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, pronoun, bilingual educational dictionary, Chinese students, linguodidactics.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Адамкович Вероника Андреевна

Санкт-Петербургский государственный университет

adamkovich.veronika@gmail.com

ВВОДНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В НАУЧНОМ СТИЛЕ РЕЧИ: РОЛЬ, МЕСТО, ФУНКЦИИ

В статье рассматриваются основные функции вводных конструкций в научных лингвистических текстах, определяется их место и роль в теории и практике преподавания русского языка как иностранного на продвинутых этапах. Представлены результаты анализа лингвистических статей, направленного на установление частоты встречаемости вводных конструкций в научных текстах, а также на выявление их основных семантических функций.

Предлагается авторская классификация вводных слов и словосочетаний применительно к научному стилю речи, составленная на основе проведенного анализа.

Ключевые слова: вводные конструкции, вводные слова и словосочетания, методика, методика преподавания русского языка как иностранного, научный стиль речи.

Под вводными элементами принято понимать слова и сочетания слов, грамматически не связанные ни с одним из членов предложения, посредством которых осуществляется модальная, экспрессивная и эмоциональная оценка сообщения [1: 81].

В научном стиле речи вводные конструкции в основном используются для логического структурирования текста и для выражения субъективного отношения автора к высказываемой мысли.

Например: *«Этот вопрос, на наш взгляд, требует детального рассмотрения» / «Данная проблема, очевидно, заслуживает особого внимания» / «Итак, мы рассмотрели основные функции вводных элементов».*

Стандартная современная классификация вводных слов и словосочетаний [2: 297] включает в себя 7 семантических групп вводных слов:

1. выражение уверенности/неуверенности: *действительно, несомненно, по-видимому, вероятно, может быть, ...*
2. указание на источник сообщения: *по-моему, как известно, на наш взгляд, ...*
3. выражение чувств говорящего: *к счастью, к сожалению, ...*
4. порядок оформления мыслей: *во-первых, прежде всего, следовательно, ...*
5. желание привлечь внимание: *представьте себе, подумайте только, ...*
6. указание на обычность высказываемой мысли: *как всегда, как обычно, как водится, ...*
7. обобщение и уточнение: *одним словом, иначе говоря, иными словами, ...*

В процессе обучения иностранных студентов-филологов использованию таких конструкций при составлении текстов научной тематики необходимо учитывать, что одна из важнейших методических задач заключается в выделении семантических ролей вводных слов и словосочетаний, характерных именно для научного стиля речи, а также в подборе к ним необходимых и достаточных средств языкового выражения с учетом вариативности лексического наполнения модели.

Проанализировав ряд научных статей, мы установили, что не все из вышеперечисленных групп вводных слов используются в научном стиле.

Таким образом, следуя поставленной методической цели, мы отобрали и проанализировали порядка 10 000 словоупотреблений в научных лингвистических статьях, рекомендованных к прочтению студентам-филологам СПбГУ в бакалавриате и магистратуре [3; 4; 5; 6; 7], вычленив в них все примеры вводных слов и словосочетаний, с тем чтобы установить, каков процент содержания вводных конструкций в текстах такого типа по отношению к остальной лексике, а также выделить среди всех возможных вводных слов русского языка те, которые характерны только для научного стиля речи.

Статистический анализ показал, что на каждые 10 000 словоупотреблений приходится порядка 200 вводных слов, т. е. в среднем одно вводное слово на абзац, или на каждые 50 слов научного текста приходится одно вводное, что говорит о довольно высокой частотности (0,02%). Более того, в ходе анализа мы обнаружили, что далеко не все функции вводных конструкций, традиционно выделяемые лингвистами, находят своё отражение в научном дискурсе.

Проведя дополнительное исследование методами отбора, классификации и количественного подсчёта, мы ограничили этот список до четырёх значений со следующими примерами употреблений словоформ (список приводится в порядке уменьшения частотности и наполняемости группы):

указание на последовательность изложения: *а значит, кстати, итак, в частности, во-первых, во-вторых, в-третьих, таким образом, кроме того, правда, следовательно, однако, так, наоборот, более того, с одной стороны, с другой стороны, напротив, главным образом, в свою очередь, при этом;*

выражение уверенности/неуверенности: *очевидно, по-видимому, как видим, действительно, вероятно, видимо, разумеется, конечно, естественно, безусловно, может быть, как нам кажется;*

способ оформления мыслей: *иначе говоря, собственно, собственно говоря, так сказать, другими словами, иначе говоря, образно говоря, иными словами;*

указание на источник сообщения: *как известно, на наш взгляд, по мнению..., по нашему (его, их) мнению, по словам..., согласно... .*

Предполагается, что предложенная классификация сможет послужить основой для разработки методики обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в научном дискурсе, а также для создания учебных пособий и справочников, направленных на выработку научного стиля речи.

Список литературы

1. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 2002.
2. Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. 5-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006.
3. Баженова Е.А. Политекстуальность научного текста // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1992. С. 66–91.
4. Кожина М.Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1999. С. 22–39.
5. Шведчикова Т.В. Лексико-семантическая группа как отражение языковой системы (на примере наименований домашних животных в русском языке). Новосибирск, 1998.

6. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка как иностранного. Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1999. С. 2–9.
7. Салимовский А.В. Функциональная стилистика как речеведение. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. С. 202–206.

Adamkovich V.

THE ROLE AND FUNCTIONS OF RUSSIAN INTRODUCTORY CONSTRUCTIONS IN SCIENTIFIC LANGUAGE

This article is a consideration of the role and main functions of Russian introductory constructions in linguistic texts as well as in the theory and practice of teaching Russian as a foreign language at advanced levels. It also gives a description of results of introductory words frequency analysis in scientific texts and reveals their main semantic functions. Based on the given analysis, the author's classification of introductory words used in the scientific language is suggested.

Keywords: scientific language, Russian as a foreign language, methods of teaching, introductory constructions.

Антонова Валерия Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
valerose@yandex.ru

ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ — ПЕЧОРИН ИЛИ ВИННИ-ПУХ? (ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИИ НА УРОКЕ РКИ)

В статье рассматривается вопрос организации дискуссии на уроке РКИ: выбор темы и необходимых материалов, а также представлены методы работы с данными материалами.

Ключевые слова: дискуссия, общение, русская культура, герой нашего времени, Печорин, Винни-Пух.

Одна из целей обучения иностранному языку (если не главная) — обучение общению. Говоря об умениях, необходимых для устного общения, Е.И. Пассов рассматривает «умение общаться в различных организационных формах общения. Таких форм шесть: 1) установление отношений, 2) «интервью», 3) планирование совместных действий, 4) одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение, 5) обсуждение результатов деятельности, 6) дискуссия» [7: 42]. Очевидно, что дискуссия является высшей формой организации общения, возможной на уроке иностранного языка, где учащиеся демонстрируют практически свободное владение языком (уровень II-ТРКИ). Но даже хороший, достаточно высокий уровень учащихся не сподвигнет их высказываться, если отсутствует основной компонент — мотив общения.

Мотив общения — вещь, не возникающая по мановению волшебной палочки. Он «произрастает» из общей атмосферы, сложившейся в группе, если между всеми членами коллектива, включая преподавателя, установились дружеские, доверительные отношения, все учащиеся могут свободно высказывать свое мнение и всегда будут услышаны, если вообще урок проходит в форме беседы. Это значит, что студенты привыкли общаться с преподавателем и друг с другом. Итак, атмосфера. Во-вторых, для организации дискуссии нужна интересная тема. Если тема не будет затрагивать интересы слушателя, все усилия преподавателя будут напрасны.

Справедливо отмечает И.А. Зимняя, что вообще при обучении говорению «первая трудность заключается в том, что необходимо стимулировать у учащихся возникновение мысли — предмета высказывания» [5: 65].

Стремиться к дискуссии необходимо развивая в процессе не только навыки говорения, но и аудирования, чтения, да даже и письма (так как высказывание, выраженное в письменной форме, пригодится потом во время обсуждения в группе). Таким образом, материал, который станет источником дискуссии, должен быть а) интересным и б) аутентичным.

Так как «для русской культуры характерна “литературоцентричность”, особое положение в ней занимают именно художественные тексты и их авторы... Художественные тексты (прежде всего — прецедентные тексты) играют важную роль при обучении инофонов межкультурной коммуникации на русском языке, выступая и как средство обучения, и как критерий владения языком (умение читать, понимать и интерпретировать художественный текст является одним из важнейших показателей степени коммуникативной компетенции учащихся), и как цель обучения» [4: 226].

В русской культуре существует огромный выбор соответствующих образцов. Мы взяли для чтения роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», но читали только отрывки, касающиеся Печорина. Печорин — настоящий герой всех времен, его глубокая неординарная натура интересна и русским, и японцам, и китайцам. Российский школьник написал в Интернете: прочитал «Героя нашего времени», очень заинтересовал Печорин. И японская слушательница, при обсуждении очередной выходки этого персонажа, на вопрос, хотела бы она иметь такого друга, сказала, что, хотя ей не нравится его характер, но дружить с ним ей было бы интересно.

Читали по кусочкам оригинальный текст Лермонтова, используя самый оптимальный для этого метод комментированного чтения. Конечно, в тексте много архаизмов и старостилевых выражений, но в специальном пособии, которое мы использовали [1], они все объясняются, кроме того, можно поработать с глаголами, с нужными конструкциями в упражнениях, которые там имеются. Например, в «исповеди» Печорина Максиму Максимычу самое частотное слово, как известно, *надоело*. Как не отработать этот глагол на уроке?! Все с удовольствием рассказывают, что им надоело. Сравниваем с тем, что надоело их ровеснику, двадцатипятилетнему человеку, Печорину. Безусловно, это поражает. А то, что поражает, вызывает интерес. Обсуждение экстраординарного характера Печорина не идет ни в какое сравнение с обсуждением большинства плоских характеров учебных текстов, где просто нет возможности сделать их выпуклыми, так как цели там совсем другие.

Читаем отрывки из романа: вот Печорин разговаривает с Максимом Максимычем, вот с Мэри, а это разговор с доктором Вернером — и везде он разный. И еще более глубокий и удивительный текст — дневники Печорина. Также знакомимся со стихотворениями Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» и «И скучно, и грустно...», поскольку тема этих стихотворений, безусловно, перекликается с основной темой романа. Как в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» стихи Пастернака, в виде стихов самого Живаго, включены в текст, так и стихотворения «Выхожу один я на дорогу» и «И скучно, и грустно» мог бы написать Печорин.

Русская литература, как известно, может произвести депрессивное впечатление, надо это как-то компенсировать, поэтому на следующем уроке смотрим русского «Винни-Пуха». Полчаса назад было «И скучно, и грустно, и некому руку подать», а сейчас — «Если я чешу в затылке — не беда...». Наш мультфильм про Винни-Пуха однозначно создаёт отличное настроение. Но мы не только смотрим гениальное произведение Ф.С. Хитрука, а потом ещё и читаем полный текст мультфильма. Значит, это не только аудирование, но

ещё и чтение, причем чтение по ролям. Итак, с одной стороны Печорин с его «надоело», с другой — Винни-Пух со своими весёлыми песенками в изложении Б. Заходера.

И «Герой нашего времени», и текст «Винни-Пуха» являются, несомненно, прецедентными текстами. И хотя «за каждым прецедентным текстом стоит его минимизированное представление, обладающее яркими коннотациями и ассоциативным фоном» [4: 232], все же интерпретировать характер и поведение такого персонажа, как Г.А. Печорин, вполне способен любой читающий по-русски, даже и не принадлежащий к русскому лингвокультурному сообществу. Более того, мы вслед за Д.Б. Гудковым и другими исследователями, склонны рассматривать текст «как задающий веер возможностей своей интерпретации» [4: 239], поэтому высказывание абсолютно всех версий только поощряется.

Просмотр мультфильма про Винни-Пуха тоже не такое простое развлечение для инофона, как может показаться на первый взгляд. Во-первых, он труден для аудирования: герои говорят очень быстро, особенно Винни-Пух. Во-вторых, мина заложена под каждый характер. Милые игрушечные персонажи являются на самом деле носителями сложнейших человеческих характеров [2], и разобраться в них можно только владея целым набором специальной лексики. Как уже говорилось, после просмотра (для курса РКИ «Винни-Пух» прежде всего мультфильм, а потом — текст) мы читали текст фильма по ролям. Чтение по ролям очень оживляет учебный процесс. Учащиеся стараются произносить свои реплики так же, как герои фильма, действительно входят в роль. После этого делим доску на несколько частей и пишем черты характера каждого персонажа. Все желающие выходят к доске и записывают прилагательные и существительные, которые кажутся им важными. Это происходит в свободной манере, так что в процессе идет обсуждение персонажей, вспоминаются их поступки, реакции. Эта работа создаёт весёлое настроение у всей группы, что способствует обсуждению и предстоящей дискуссии. Большим плюсом является также то, что в этом фильме именно несколько разных персонажей с замечательными яркими характерами. Их можно сравнивать. Это повод для дискуссии. Недостаточно только назвать понравившегося героя, нужно аргументировать свое мнение.

Но учащиеся ещё не знают «высшего» замысла, так сказать, сверхзадачи этого действия. Поэтому вопрос «кто герой нашего времени — Печорин или Винни-Пух» вызывает некоторый шок, который, как известно, стимулирует мысль и желание высказаться. Психотерапевтический эффект от пересечения таких «противоположных» текстов, как «Герой нашего времени» и «Винни-Пух» налицо. Для организации дискуссии нужны острые вопросы, возможно, даже провокационные. Заповедь преподавателя — все жанры хороши, кроме скучного.

Во время дискуссии высказываются, естественно, разные мнения. Например, слушательница из Японии (домохозяйка, мать двоих детей, Хитоми) считает, что Печорин не может верить в лучшее будущее, потому что он пережил войну, и смерть всегда находилась рядом с ним. Но и «среди войны» он продолжал думать об истине («Зачем я жил, для какой цели я родился»). Мы, говорит она, тоже хотим узнать об этом. Может быть, для этого мы родились и живем. Поэтому к «этому смелому психологу», по её выражению, она относится положительно и уважает его, так как благодаря ему, считает Хитоми, мы начинаем глубже думать о своей жизни.

С ней солидарна студентка из Китая, Чжилин, которая считает героем нашего времени Печорина, так как он необычный человек, талантливый, даже гениальный, его мысль обгоняет время. И хотя он пессимист, как и все гениальные люди, которым трудно найти настоящего друга по душе, но только такой талантливый человек и может «вносить вклад

в общество». Она считает, что если бы Печорин родился в наше время, он был бы настоящим героем нашего времени.

А вот студент из Кореи Гукхан считает, что это очень странный выбор (вопрос попал в цель). Печорин, по его мнению, необычный человек, но, чтобы его понимать, надо думать много. Может быть, он и гений, но Гукхан ему не доверяет. Такой человек не может стать героем, он считает, но может стать обманщиком. Скорее, Винни-Пух лучше. Он простой и искренний. У него нет различных ненужных мыслей. «Моя жизнь и так сложна, — говорит Гукхан, — мне не нужен такой сложный человек, как Печорин, а нужен человек, который думает и делает, как Винни-Пух. С таким человеком можно разговаривать комфортно, можно избежать сложного и скучного в жизни. Он — герой нашего времени».

Слушатель из Японии Иппэй думает, что героем нашего времени должен быть человек, который может положительно влиять на окружающих, как Винни-Пух. Он оптимист, у него всегда хорошее настроение, он помогает другим, у него много друзей. Он — герой нашего времени.

Такие интересные мнения учащихся абсолютно подтверждают идею герменевтика Х.-Г. Гадамера, что «любой “мир” способен к познанию иного, а значит, и к расширению своего собственного образа мира» [3: 517].

Говоря об организации дискуссии, нельзя не сказать о роли преподавателя в этом процессе. Группа — это всегда собрание разных индивидуальностей, языковой уровень которых никогда не может быть одинаковым, и кто, как не преподаватель, хорошо знает все плюсы и минусы своих подопечных. Сделать так, чтобы участие более «сильных» не превратилось в монолог в ущерб не таким смелым и уверенным — задача преподавателя. «Вытащить» на разговор стеснительного и, поощряя и подбадривая его, помочь, возможно, сформулировать мысль и «скроить» русскую фразу.

«Чтобы управлять общением, преподаватель должен... владеть средствами установления и поддержания контакта, то есть его внешней техникой, и произвольно управлять ею» [6: 49]. Мы сейчас скажем — быть модератором.

«Управление общением», однако, с нашей точки зрения, означает минимальное участие преподавателя в дискуссии, максимальное — учащихся, их обращение друг к другу, использование соответствующих выражений, как то: *я (не) согласен, я (не) разделяю мнение, я придерживаюсь противоположной точки зрения* и так далее, которым мы обучаем весь год. Умение вести дискуссию, конечно, не может появиться в одночасье. Оно формируется в течение всего учебного года, когда на каждом уроке студентам задаются вопросы, стимулирующие их когнитивную деятельность, все темы обсуждаются, выслушиваются все мнения с обязательными аргументами, вообще урок проходит в форме беседы.

Список литературы

1. Антонова В.Б. Портрет героя. М.: ЦМО МГУ, 2003.
2. Винни-Пух и философия обыденного языка. М.: Гнозис, 2010.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Издательство Московского университета, 1986.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.

Antonova V.

COULD THE HERO OF OUR TIME BE PECHORIN OR WINNIE-THE-POOH? (HOW TO ORGANIZE THE DISCUSSION AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

The article refers to the problem of organizing the discussion at the lesson of Russian as a foreign language: how to choose the topic and the appropriate materials; also the author presents the ways of working with these materials.

Keywords: discussion, communication, Russian culture, the hero of our time, Pechorin, Winnie the Pooh.

*Антонова Ирина Анатольевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
irina-ant2006@yandex.ru*

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ «РУССКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ»

В работе рассматривается алгоритм работы с русскими прилагательными в иностранной аудитории на начальном и продвинутом этапах обучения РКИ, употребление прилагательных (прежде всего качественных и относительных) в предложении (в качестве определения и в составе предиката), особенности использования краткой и полной формы в разных функциональных стилях, пассивная и активная лексика, семантика прилагательных.

Ключевые слова: лексико-грамматические разряды русских прилагательных, уровни обучения РКИ, краткие и полные формы прилагательных.

Как известно, для успешной и эффективной работы в иностранной аудитории необходимо поэтапно вводить языковой и речевой материал в соответствии с уровнем обучения иностранных учащихся. В данной работе рассматривается в большей степени синтаксический аспект работы с русскими прилагательными в иностранной аудитории на начальном, продвинутом и повышенном этапах обучения, а морфологический и семантический аспекты и речевой материал лишь затрагиваются в той или иной степени. При коммуникативном методе обучения минимальной единицей высказывания является предложение, выражающее законченную мысль. А знания о формальной устроенности предложения помогают иностранным учащимся на разных этапах обучения избежать ошибок в собственном речевом произведении, а также воспринять информацию на иностранном языке. Обычно простое предложение можно разделить на группу субъекта (group of S) и группу предиката (group of P): *Студент из Таиланда (группа S) рассказал о своей семье (группа P)*. При этом важно, чтобы учащиеся умели различать в предложении формальный и семантический S, т. к. в русском языке они не всегда совпадают (*Я (S1) люблю цветы / Мне (S3) нравятся цветы; Мне (S3) надо прочитать книгу / Я (S1) должен прочитать книгу*).

С русскими прилагательными в полной форме (ПФ) иностранные учащиеся знакомятся уже на **Элементарном уровне** обучения русскому языку как иностранному [9: 37; 2; 10]. И на этом уровне главной задачей преподавателя является выработка навыков и умений согласования существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. На уровне предложения ПФ прилагательных может быть определением (*Я читаю интересную книгу*) или предикатом (P) (*Книга интересная*).

Краткая форма (КФ) прилагательных представлена на этом уровне обучения в ограниченном наборе лексики (*занят, свободен, рад, болен*) [10]. Эта частотная лексика предназначена для активного употребления, на уроке её лучше давать на коммуникативном материале, в диалогах.

Например: *Примите участие в диалоге. В ответе употребите слова: занят, свободен, рад, болен.*

— Давай пойдём в кино. Ты свободен завтра?

— Нет, спасибо, завтра я ... // — Хорошо, завтра я ...

— Где Анна? Почему её нет на уроке?

— Она ...

— Это хорошо, что вы завтра пойдёте в Кремль?

— Да, мы очень ...

Этот материал дается без грамматического объяснения. Но следует обратить внимание учащихся, что в предложении КФ прилагательного выступает как предикат, и на этом этапе надо обратить внимание учащихся на согласование субъекта (S) и предиката (P), выраженного КФ.

В монологической речи на этом уровне прилагательные употребляются в собственном речевом произведении учащегося: рассказе о семье, о свободном времени, описание друга/подруги.

На **переходном этапе от Элементарного к Базовому уровню** учащиеся вырабатывают навыки образования и употребления степеней сравнения ПФ прилагательных: компаратива на ограниченном наборе лексики (*хороший — лучше, маленький — меньше, большой — больше* и некот. др.) и суперлатива (только в аналитической форме — *самый красивый, самый интересный*) [9: 64–65]. Заметим, что в предложении компаратив выступает в качестве P.

Следующие частотные прилагательные в КФ входят в Лексический минимум Базового уровня: *готов (к+3), доволен (+5), прав (в+6), согласен (с+5), здоров* (учебно-профессиональная сфера общения), *закрит, открыт, велик (+S3), короток (+S3), мал (+S3), широк (+S3), узок (+S3)* (разговорная тема «В магазине») [11]. Эти КФ прилагательных предназначены для активного употребления, на уроке их также лучше представлять в форме диалогов. При употреблении КФ, относящихся к учебно-профессиональной сфере, необходимо обратить внимание учащихся на управление, поскольку в предложении они, как и глаголы, выполняют функцию P. А для КФ, используемых в разговорной теме «В магазине», важно понимание различий между формальным S и семантическим S: *Платье мало мне; Костюм велик ему; Юбка ей широка; Брюки ей узки*. КФ в предложении всегда выступает как P и согласуется с формальным S в Им. п., а учащиеся, плохо усвоившие этот материал, допускают много ошибок.

ПФ и КФ прилагательного используется при отработке употребления указательного местоимения *это* на уровне предложения (*Это интересная книга // Эта книга интересная/интересна*). Важно показать и объяснить учащимся функциональные различия. Если это указательное местоимение является формальным S предложения (*Это большой город; Это красивые цветы; Это интересная книга*), то группа «ПФ прилагательного + существительное» входит в состав P, а прилагательное согласуется с определяемым существительным. Нужно отличать эту модель от той, в которой указательное местоимение *это* (*этот, эта, эти*) входит в группу S и является определением к нему, а прилагательное входит в группу P и только в этом случае может быть употреблено в ПФ или в КФ (*Эти цветы красивые/красивы; Эта книга интересная/интересна*). Главное, чтобы учащиеся умели определять, в какую группу входит прилагательное: в группу S или в группу

Р: *Это (формальный S) красивые цветы (P) // Эти цветы (S) красивые (P)*. Можно предложить тренировочные упражнения такого типа:

А. *Определите в данных предложениях группу субъекта и группу предиката.*

1. Это место свободно. 2. Этот дом старый. 3. Эти цветы красивые.

Б. *Измените данные предложения по образцу.*

Образец: Эта книга интересна. — Это интересная книга.

1. Эта операция сложна. 2. Этот ответ неправилен. 3. Эти факты важны.

В. *Закончите диалоги по образцу.*

Образец: Тебе понравился этот фильм? — Да, этот фильм интересный.

— Да, это интересный фильм.

1. — Говорят, москвичи любят свое метро.

— Да, ... (удобный транспорт).

На этом уровне учащиеся готовят собственные речевые произведения на тему «Увлечения, хобби».

На **переходном этапе от Базового к Первому уровню обучения** русскому языку как иностранному [9: 84, 90; 1; 5] продолжается работа по образованию и употреблению ПФ и КФ прилагательных на расширенном лексическом материале [12]. Инофоны овладевают навыками образования синтетической формы компаратива и суперлатива прилагательных. При этом надо показать учащимся, что компаративы наречия и прилагательного одинаковы по форме, но играют разную роль в предложении: *Она меньше* (прил.), *чем я*; *Я знаю меньше* (нар.), *чем он*.

При работе над прилагательными [1; 9] учащиеся знакомятся с лексико-грамматическими разрядами качественных и относительных прилагательных, их различиями. Преподавателю важно помнить, что при определении разряда качественных прилагательных необходимо учитывать всю совокупность их признаков. Они образуют: 1) КФ; 2) степени сравнения; 3) прилагательные со значением субъективной оценки (*преумный, сладенький*); 4) отвлечённые существительные (*синева, сладость*); 5) качественные наречия (*сладко, громко, тихо*) 6) входят в антонимические пары (*громкий/тихий, светлый/тёмный, сладкий/горький*); 7) сочетаются с наречиями меры и степени (*очень умный, весьма хитрый, слишком красивый*) [14: 254]. КФ могут образовывать не только качественные прилагательные, но и относительные, ср.: *Линии параллельны; Он слишком официален; Ответ удовлетворителен; ... говорить о бессознательной цели не имеет особого смысла: цель всегда сознательна* (Ю.Б. Гиппенрейтер). Такое употребление КФ относительных прилагательных характерно, например, для научного стиля речи. Работа с научными текстами входит в Требования Первого уровня обучения [1; 9].

Следующие прилагательные в КФ входят в лексический минимум Первого уровня: *нужен (+S3) // нужно (+инф.), должен (+инф.), обязан (+инф.), похож (на+4), равен (+3), жив, знаком (с+5), уверен (в+6)* [12]. Следует обратить внимание учащихся на управление этих КФ. А представлять КФ, выражающие долженствование, лучше в оппозиции: *нужен (+S3), нужно (+инф.) // должен (+инф.), обязан (+инф.)*. В первом случае семантический S выражен Дат. п. и Р (КФ) согласуется с формальным S (Им. п.): *Ей нужен учебник; Ему нужны книги*, а в других случаях формальный S и семантический S совпадают (*Мы должны прочитать этот текст; Учащийся обязан сдать тест*). После этих КФ может употребляться инфинитив, тогда КФ *нужно* употребляется только в ср. р. ед. ч.: *Ему нужно читать*.

На этом этапе обучения необходимо показать учащимся различие в употреблении ПФ и КФ прилагательных в качестве Р (в составном именном сказуемом): *Петербург красивый (город) / Петербург — большой порт*. Если в составе предиката, выраженного сочетанием «существительное + прилагательное», существительное имеет ослабленное лекси-

ческое значение 'тип, вид' (человек, город, вещество, животное и т. д.), то оно может быть опущено. При этом прилагательное может выступать в КФ: *Елена молодая и красивая женщина. — Елена молода и красива.* Но если в составе предиката находится существительное, имеющее полное, неослабленное лексическое значение (название должности, профессии, рода деятельности и т. п.), опустить такое существительное невозможно, не исказив смысла высказывания: *Новосибирск — большой (город) / велик. // Новосибирск — большой научный центр; Он опытный (человек) / опытен. // Он опытный хирург.*

На **переходном этапе от Первого ко Второму уровню обучения** русскому языку как иностранному проходит основная работа по выработке умений употребления КФ и ПФ прилагательных в предложении [6] на расширенном лексическом материале [13]. Вариативность употребления ПФ / КФ проявляется, когда прилагательное относится к группе Р: *Книга интересная/интересна.* Если Р имеет значение характеристики, то стандартно использование ПФ: *Она умная, он высокий, мы дружные.* КФ прилагательного придаёт высказыванию эмоциональную (*Хитёр мужик*), официальную (*Доказательства недостаточны, Ответ неудовлетворителен, Он аполитичен*) окрашенность, а с **учетом лексического значения** прилагательного постоянный или временный признак (*Он сейчас болен; Он больной, у него астма*).

Значение характеристики передает также Р, выраженный сочетанием «глагол движения или состояния (прийти, вернуться, сидеть, лежать, родиться) + ПФ в Им. п. или Т. п.: *Он пришел веселый/веселым; Она вернулась усталая/усталой*). КФ в этом случае встречается только в литературных произведениях: *Я вернулся домой угрюм и сердит* (Лер.); или в устойчивых сочетаниях: *цел и невредим, жив здоров; ни жив ни мертв* (*Она сидела ни жива ни мертва; Он вернулся цел и невредим*). Этот материал отрабатывается с помощью таких тренировочных упражнений:

А. Из двух предложений составьте одно простое по образцу.

Образец: Она стояла на сцене. Она была бледна и взволнована. — Она стояла на сцене бледная и взволнованная.

1. Сын родился. Он был здоровый и крепкий. 2. Отец вернулся с войны. Он был седой, постаревший. 3. Девушка сидит у окна. Она грустна и задумчива.

*Б. Измените предложения, употребив в них глаголы **ходить, стоять, лежать**.*

1. Он часто был молчалив и задумчив. 2. После экзаменов мы были радостны, возбуждены. 3. Погода — ясная, солнечная. 4. Зима была морозной и длинной. 5. Море было спокойное и ласковое.

В. Составьте предложения, употребив данные глаголы в составе сложного предиката «глагол + прилагательное».

Вернуться, уйти, приходить, родиться, ходить, лежать, сидеть, стоять.

Чаще всего Р, выраженный КФ прилагательного, передает значение отношения, например, между S и именной группой. Например: Т. п. без предлога (*доволен оценкой, богат лесом*), в + П. п. (*заинтересован в этом проекте, убежден в успехе, уверен в своих силах*), по + Д. п. (*интересен по композиции*), характерен для + 2 (*характерен для этого метода*), свойственен + 3 (*свойственен этой местности*). Нередко такой Р выступает с именными группами, которые уточняют, конкретизируют признак, названный КФ прилагательного (*беден водой, болен гриппом, уникален по форме, известен своими памятниками* и т. д.). Среди сочетаний КФ + Т. п. и КФ + в + П. п. можно выделить устойчивые сочетания: *высок, невысок, низок, невелик ростом, хорош (недурен) собой (лицом), слаб здоровьем, широк (узок) в плечах.*

Простое предложение с Р отношения, в состав которого входит КФ прилагательного, может присоединять к себе и придаточное предложение: *Мы заинтересованы в том,*

чтобы собрание состоялось раньше; Такая обувь удобна тем, что в ней можно ходить целый день.

В программу этого уровня входят субстантивированные прилагательные, которые изменяются по адъективному склонению: *рабочий, столовая, больной, мороженое*. В предложении они могут входить как в группу S, так и в группу P (*Больной с высокой температурой* (группа S) *должен лежать в кровати* (группа P); *Витя заболел, мы* (группа S) *зайдём сегодня к больному* (группа P)).

К **Третьему уровню владения** русским языком (филологический профиль) относятся знание трёх лексико-грамматических разрядов прилагательных, употребление качественных и относительных прилагательных в ПФ и КФ на расширенном материале. Заметим, что притяжательные прилагательные входят в программу лишь этого уровня. Так, в Лексическом минимуме Второго уровня нет ни одного притяжательного прилагательного [13]. Идея о принадлежности предмета на предыдущих уровнях владения русским языком как иностранным (Элементарный — Второй) передаётся с помощью Род. п. (не *мамина книга*, а *книга мамы, кабинет папы*). Для пассивного восприятия на нефилологическом уровне могут быть представлены частотные притяжательные прилагательные, например: *мамин, папин, лисий, заячий, волчий*, которые относятся к пассивной лексике.

Для учащихся филологического профиля важно отметить, что КФ прилагательного может употребляться не только в группе P, но и в группе S (*добры молодцы*), и быть определением (*на добра коня садясь*). Это возможно, если определяемое сущ. употреблено в Им. п. или В. п.: *Видел эту красну девицу // Сказка о красной девице; Побереги белы рученьки, У девицы белы рученьки // Взмахнула она белыми рученьками*. Такое употребление КФ характерно для сказочных текстов, в художественном произведении используется в собственной речи персонажа для его характеристики.

На этом уровне представлена детализация в употреблении ПФ и КФ прилагательного. Например: прилагательное выступает в краткой форме в том случае, если именная группа относится к группе P (*сейчас она для него безопасна*). Если же группа относится к субъекту (*условия для работы; учебник для средней школы*), то прилагательное может употребляться в полной форме: *Условия для работы прекрасные*. P выступает всегда в краткой форме, если он находится в препозиции к S, который может иметь как согласованное, так и несогласованное определение: *Богат и славен Кочубей; Тиха украинская ночь; Интересна работа по определению возбудителей ряда заболеваний*.

Для иностранцев-филологов и преподавателей РКИ приведем некоторые особенности образования КФ русских прилагательных. Не образуют КФ: а) прилагательные, называющие масть животных: *буланный, вороной, гнедой, каурый, саврасый* и др.; б) некоторые прилагательные, обозначающие цвет метафорически: *оранжевый, лимонный, сливовый, фиштакковый, кремовый, кирпичный* и т. д.; в) прилагательные с суффиксами и префиксами, обозначающими высокую степень признака: *большущий, здоровенный, предобрый, развесёлый* и др.; г) отглагольные прилагательные с суффиксом -л-, если КФ м. и ж. р. совпадают с формами пр. вр. глаг.: *горелый, загорелый, усталый, отсталый, умелый, бывалый* и др., но при отсутствии такого совпадения КФ возможны: *унылый — уныл, тусклый — тускл, сутулый — сутул*, д) некоторые прилагательные образуют КФ не для всех родов и чисел: *холостой — холост, женатый — женат, вдовый — вдов, беременная — беременна*; е) у прилагательных на -ний КФ употребляется преимущественно во мн. ч.: *внешний — внешни, излишний — излишни, средний — средни, а также карий — кари, синий — сини: Способности его средни; Всякие объяснения здесь излишни*; ж) некоторые КФ прилагательных не имеют полных форм: *рад, горазд, должен* (НО: *Он слушал меня без должного внимания; Всё было сделано должным образом*) [8: 691–695].

При выборе одной из двух функций сказуемого следует учитывать следующие различия:

1. Смысловые (для многозначных прилагательных), ср.: *Он глухой от рождения — Он глух к просьбам родных; Ребёнок резвый, живой. — Старик ещё жив; День очень хороший. — Он хорош собой.* Многозначные прилагательные часто образуют КФ только от части значений, ср.: *богатый край — край богат озёрами, богатый старик — старик богат; но богатый опыт, богатая обстановка, богатый голос.* В одних устойчивых выражениях м. б. только полная форма: *лёгкая рука, безвыходное положение;* в других — только краткая: *все живы и здоровы, стар и млад.* Довольно часто ПФ прилагательных передают постоянный признак, а КФ — временный: *Она больная. — Она больна; Движения его спокойные. — Лицо его спокойно.* Нередко ПФ прилагательных выражают абсолютный признак, а КФ — относительный: *Потолок низкий. — Потолок низок для взрослых; Ноша тяжёлая. — Ноша тяжела для тебя;* ср.: *ботинки мне малы, перчатки тебе велики, пальто ей коротко.*

2. Грамматические (синтаксические) различия: КФ имеет способность синтаксического управления. ПФ — в значении Р — такой способностью не обладает. Ср.: *Он способен к музыке (Он способный к музыке / в музыке = У него способности к музыке); Мы готовы к отъезду; Она склонна к простуде.* ПФ обладает такой способностью только в функции обособленного определения: *Это ребёнок, способный к музыке.* Л.П. Юдина отмечает, что употребление обособленных определений вызывает особые трудности у иностранных филологов [8: 693].

Список литературы

1. Андриюшина Н.П. и др. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2009.
2. Владимирова Т.Е. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.; СПб., 2001.
3. Афанасьева И.Н., Вавулина А.В., Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П., Луценко О.В. Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей. М.: МАКС Пресс, 2010. Вып. 6.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М.; СПб.: Златоуст, 2001.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андриюшина Н.П. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999.
7. Государственный образовательный стандарт. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999.
8. Книга о грамматике / Под ред. А.В. Величко. М.: МГУ, 2004.
9. Лингводидактическая программа по русскому языку: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: РУДН, 2010.
10. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова. СПб.: Златоуст, 2012.
11. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова. СПб.: Златоуст, 2011.

12. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андришина и др. СПб.: Златоуст, 2011.
13. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб., 2009.
14. Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата / Под ред. П.А. Леканта. М.: Юрайт, 2016.

Antonova. I.

GRADUAL FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS ON THE MATERIAL OF “RUSSIAN ADJECTIVES”

The paper considers the algorithm of work with the Russian adjectives in foreign audience at initial and advanced stages of learning trials, the use of adjectives (primarily a qualitative and relative) in the sentence (as an adjective and as part of the predicate), especially the use of short and full forms in different functional styles, passive and active vocabulary, the semantics of adjectives.

Keywords: lexico-grammatical level of the Russian adjectives, levels of learning trials, short and full forms of adjectives.

*Бекетова Виктория Дмитриевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
vlevitina@list.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНОЙ САТУРАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В РУССКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются различные способы выражения сатурального значения, которое раскрывается в глаголах, обозначающих интенсивные действия человека. Особое внимание уделяется многогранности способов выражения значения чрезмерности в русском языке.

Ключевые слова: глагол, акциональность, сатуральность.

По словам В.В. Виноградова, глагол — это «самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка», глагол «наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи», и глагольные конструкции «имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» [1: 349]. В частности, с помощью способов глагольного действия, обладающих большими «стилистическими возможностями этого пласта русской глагольной лексики» [2: 125], очень ярко выражается значение чрезмерности. Чаще всего это значение формируется с помощью сатуративного способа глагольного действия, который иллюстрирует действие, завершившееся после длительного градуированного течения, и переходит нормальную границу.

В данной статье предлагается рассмотреть некоторые акциональные глаголы, обозначающие действия человека и выражающие значение чрезмерности как самостоятельно, лексически (когда сама семантика таких глаголов выражает чрезмерность), так и синтаксически (когда значение чрезмерности выявляется или усиливается с помощью контекста).

Чрезвычайно ярко выступает широко представленный как в устном, так и в отраженном, письменном дискурсе глагол *турнуть*:

1) *Турну Семена из моего с понтом «люкса».* [В. Аксенов. *Таинственная страсть*, 2007] 2) *С такими посулами народ и сейчас с удовольствием турнул бы Абрамовичей и Чубайсов.* [В. Князев. *Либеральный интим*, 2003 // «Спецназ России» 15.01.2003] 3) *Семеныч не постыдился и об этом акте рассказал казацко-канцелярскому активу, поэтому Семеныча не приняли. Семеныча брезгливо турнули.* [А. Мамедов, *Самому себе*, 2003 // «Октябрь» 2002]

В последнем примере значение чрезмерности усиливается за счет описательного наречия *брезгливо*.

Синонимическим эквивалентом глагола *турнуть* чаще других выступает глагол *гнать* в сочетании с лексическим индикатором-усилителем *в шею*. Этот глагол представлен в разных типах предложений.

1. Определенно-личные односоставные предложения с грамматической основой, выраженной глаголом *гнать* в повелительном наклонении:

1) *Да что ты с ним разговариваешь, гони его в шею,* — посоветовал один из курящих. [Л. Дворецкий. *Шакалы*, 2000] 2) *Если же кто-то, прикинув на глазок, назовет конкретную сумму, гоните в шею этого «мастера» — он хочет вас обмануть, стырить денежки.* [А. Ванденко, А. Градский: *не спешите меня хоронить*, 2003 // «Карьера» 01.11.2003] 3) *Ну да, а теперь узнали, когда он с этим алкашом к вам заявился. Гоните обоих в шею!* [А. Щербаков. *Пах антилопы* // «Октябрь» 2002]

2. Неопределенно-личные односоставные предложения со сказуемым *гнать*: 1) *Если же лучшие выросли соседские посева, парня гнали в шею.* [Н. Манушкина. *Как к деньгам приделать ноги*, 2003 // «Семейный доктор» 15.10.2003] 2) *Ненадежных гонят в шею.* [А. Лившиц. *Мои долги — мое богатство*, 2003 // «Известия» 08.07.2003]

3. Безличные (чаще инфинитивные) односоставные предложения со сказуемым *гнать* в повелительном значении: 1) *Гнать ее в шею. Посадить на самолет и с приветом бабушке!* [Д. Рубина. *Русская канарейка. Блудный сын*, 2014] 2) *Гнать в шею всех этих обезьян, откуда пришли.* [колл. форум: *Жители Пугачева из-за убийства десантника перекрывали трассу*, 2013] 3) *Я тогда единственный раз пожаловалась родителям, и мать сказала, что таких подруг надо гнать в шею.* [Н. Катерли. *На два голоса* // «Звезда» 2003]

4. Двусоставные предложения, в которых функцию сказуемого выполняет глагол *гнать* в сослагательном наклонении: *Я бы их в шею гнал. Нашли себе добрую самаритянку,* — сказал молодой человек. [Вяльцев А. *Путешествия в одну сторону*, 2000 // «Звезда» 2001]

В сочетании с лексическим интенсификатором *в шею* выступают и нейтральные глаголы *прогнать* и *выгнать*: 1) *Старика прогнали в шею и быстро построились передо мной в одну шеренгу.* [М. Панин, *Камикадзе* // «Звезда» 2002] 2) *Вместо того чтобы выгнать Феропонта в шею, отдала ему квартиру...* [Токарева В. *Своя правда* // «Новый Мир» 2002]

Синонимическими эквивалентами глагола *турнуть* выступают также глаголы с более высокой степенью интенсивности: *выставить*, *вытолкать*, *попереть* (чрезмерность возрастает, когда с ними употребляется уже упомянутый выше интенсификатор *в шею*): 1) *Ну, пришли бы вы, к примеру, в банк, а там уничтожили бы ваши вклады, а вас бы выставили в шею?* [И. Дедюхова. *Я обвиняю!* 2003 // Альманах «Лебедь» 21.12.2003] 2) *Так что ничего хорошего от моего дружеского визита к немчуре, за исключением того, что он просто велел бы вытолкать меня в шею, мне ожидать не приходилось.* [Попов Е. *Отчего деньги не водятся*, 2000] 3) *Нет, не годится, так его просто в шею попрут, и вся беседа.* [Л. Юзефович. *Дом свиданий*, 2001]

Отдельно можно выделить те контексты, в которых участвует только лексический интенсификатор *в шею*, подразумевающий какой-либо из глаголов, рассмотренных выше

(т. е. в следующих примерах имеет место быть синтаксический эллипсис): 1) — *Как это, — изумился поручик, — знать? — В шею, — сказал Шувалов. [Л. Юзефович, Костюм Арлекина, 2001]* 2) *Тот в посольство с жалобой, его оттуда — в шею. [Там же]* 3) *Я завотил на них. Всех в шею! Вон! [В. Маканин. Неадекватен // «Новый Мир» 2002]*

Среди глаголов с яркой внутренней семантикой есть и разговорное слово **отчихвостить** (в значении «сильно выбрать, выругать за что-нибудь»):

1) *Тот подозвал нерадивого официанта и при помощи отборного русского мата отчихвостил его. [А. Ростовский. Русский синдикат, 2000]* 2) *О, как я его про себя отчихвостила! [Гурченко Л. Аплодисменты, 2003]* 3) *Два матроса с подводной лодки отчихвостили нас с приятелем на славу — бляхи так и мелькали, так и мелькали. [Д. Каралис, Космонавт, 2002 // Нева, 2002]* 4) *Она так себя уже отчихвостила, что критика других ей уже не нужна. [онлайн-тренинг по психологии, февраль 2017]* 5) *Он тут же снял трубку, набрал номер и так ее отчихвостил, такими словами воспользовался, что мне даже полегчало. [М. Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая, 2015]*

Как видим, в каждом из приведенных примеров значение чрезмерности создает не только сам глагол **отчихвостить**, но и дополнительные лексические и синтаксические интенсификаторы. Так, в первом предложении этому способствует уточнение *с помощью отборного мата*; во втором — значение чрезмерности подчеркивает восклицательное междометие *О!* и наречие *как*, на котором в данном контексте стоит логическое ударение; в третьем — этому способствует описательное наречие *на славу*; в четвертом и пятом — значение чрезмерности усиливается благодаря местоименно-соотносительным синтаксическим конструкциям: а) «*так..., что...*»; б) «*такими..., что...*».

Ещё один глагол с яркой внутренней семантикой — **ухандокаться** (в значении «устать»): 1) *Ухандокалась сегодня, столько перестирала! (разговорный дискурс)* 2) *Я с этим твоим огородом совсем ухандокался! Не выходные, а сплошная пытка! (разговорный дискурс)* 3) *Ухандокались порядочно, но это не помешало нам заглянуть в ночной клуб, попить пива и рассмотреть местных красавиц (интернет-дискурс).* 4) *Ухандокались капитально, но охватили много (интернет-дискурс).*

В большинстве приведенных выше примеров значение чрезмерности поддерживается контекстуально — с помощью описательных наречий *совсем, порядочно, капитально, знатно*.

Синонимическим эквивалентом глагола **ухандокаться** может быть слово **ухряпаться** (значение чрезмерности здесь поддерживается контекстуально — с помощью местоименно-соотносительной придаточной части): *Я так ухряпался, что уже пальцем не мог пошевелить (разговорный дискурс).*

Значение чрезмерности может также выражаться с помощью многозначного разговорного слова **отчебучить** (здесь: в значении «сделать»): 1) *А много позже узнала, что как ни собирай по зёрнышку, по крошке, как ни систематизируй знания по акушерству, оно такое порой отчебучит, таким кретином тебя выставит, что не знаешь, куда бежать. [Т. Соломатина. Девять месяцев, или «Комедия женских положений», 2010]* 2) *Японец отчебучил такое, что духам на том свете наверняка стало тошно. [Герасимов А. Степные боги, 2008]*

В последних двух примерах значение чрезмерности выражается не только семантически ярким глаголом **отчебучить**: это значение здесь имеет контекстуальную, синтаксическую поддержку, которая в двух предложениях выражается не совсем одинаково. В первом предложении значение чрезмерности усиливается за счет предшествующих главной части с глаголом **отчебучить** однородных придаточных уступительных, однородного сказуемого *кретином выставит* с усилительными указательными местоимениями (*такое, таким*) в главной части и последующей местоименно-соотносительной придаточной ча-

сти. Во втором предложении значение чрезмерности усиливается за счет самой по себе образной местоименно-соотнесительной придаточной части: *что духам на том свете наверняка стало тошно.*

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986.
2. Ремчукова Е.Н. Морфология современного русского языка. Категория вида глагола: учеб. пособие / Е.Н. Ремчукова. 2-е изд. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007.

Beketova V.

MEANING OF INTENSIVE SATURATION IN RUSSIAN LANGUAGE AND WAYS OF ITS EXPRESSION IN RUSSIAN PUBLICISTIC DISCOURSE

In the article we talk about different ways of saturating meaning's expression. This meaning we can see in intensive human actions. We pay attention to the different facets of this meaning's expression.

Keywords: verb, actionality, saturation.

*Брилева Ирина Сергеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ibrileva@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МОЛОДЁЖНОМУ СЛЕНГУ

В статье осуществляется попытка обосновать целесообразность ознакомления иностранных студентов, которые обучаются в российских вузах, с молодёжным сленгом; выделяются некоторые актуальные в этой области лексические единицы; предлагаются варианты заданий, прошедших апробацию в группах иностранных студентов-первокурсников и стажёров.

Ключевые слова: сленг, языковая среда, иностранные студенты, русский язык.

Обучающиеся в российских вузах иностранные учащиеся попадают не просто в языковую среду, но в среду молодёжную, студенческую. Они слышат живую речь, полную экспрессивных конструкций и сленговых элементов, в связи с чем в процессе их коммуникации с носителями языка возникает два типа проблем.

Первая проблема связана с тем, что иностранные студенты не понимают содержание речи в актуальных для них сферах общения: социально-культурной, социально-бытовой, учебной. Успешное осуществление коммуникации вызывает наибольшие затруднения у студентов, которые не проходили довузовскую подготовку по русскому языку в России. В российских вузах по основным предметам иностранцы проходят обучение вместе с носителями русского языка. Русскоговорящие студенты создают «рабочие» группы в социальных сетях или в так называемых «мессенджерах» (WhatsApp, Viber) для решения организационных вопросов, касающихся учёбы и не только. В этих группах освещается информация об изменении расписания, обсуждаются домашние задания, студенты делятся своими впечатлениями и эмоциями. Иностранные учащиеся также состоят в этих группах, но, по их словам, почти ничего не понимают. Общение в подобных «рабочих» группах ведётся в непринуждённой манере, часто в режиме «онлайн». Спонтанность, эмо-

циональность, краткость в выражении мысли, наполненность разговорной лексикой, сленгом и некоторые другие особенности во многом сближают такую переписку с устными разговорными формами. При этом затруднения у иностранцев вызывают не только очевидно сленговые элементы (*клёвый, жессть, прикалываться* и др.), но и прочно вошедшие в учебный обиход слова *пара, хвост* и т. п. Понимание подобной лексики необходимо иностранным студентам для успешного осуществления учебной деятельности, однако в толковании значений сленговых слов традиционные словари практически не помогают.

Вторая проблема, с которой сталкиваются иностранные учащиеся, — это уместность использования сленговых элементов языка в речи. Освоив в процессе общения с русскоговорящими студентами некоторые сленговые слова, иностранные студенты воспринимают их как признак живого русского языка — «не такого, как в учебнике». Не чувствуя в большинстве случаев стилистически сниженной или даже грубо-фамильярной окраски подобных слов, иностранцы стремятся демонстрировать свои новые умения без учёта ситуации общения. Неуместное использование сленговых элементов ведёт к коммуникативным неудачам. Объясняя причины пропуска занятий, иностранный студент пишет в объяснительной записке: «в *общаге не было воды». Отвечая на вопрос преподавателя об отсутствии одного из студентов, иностранец говорит: «он *свалил после первой пары». К подобного рода примерам можно отнести и «наш *препод» вместо «преподаватель» в речи, обращённой к инспектору учебной части, «забейте» вместо «не обращайтесь внимание» в разговоре с преподавателем и многие другие.

Представляется, что именно преподаватель может дать иностранным студентам необходимые комментарии относительно стилистической окраски сленга и узуса его использования. Безусловно, молодёжный сленг — очень непростой материал для занятий. Это связано с динамичностью данного явления, сложностью выделения актуальных для иностранных учащихся единиц, а также с неоднозначностью интерпретации их значений. Однако без работы со сленговыми элементами на занятиях иностранным учащимся трудно понять, какие ограничения в использовании имеют подобные слова, поэтому мы не должны избегать данной темы, игнорировать её.

Выделим несколько групп слов, относящихся к студенческому сленгу.

Во-первых, это лексические единицы, которые прочно вошли в учебный обиход и естественны также для речи преподавателей и инспекторов учебной части. Сюда можно отнести слова: *пара* (приходите ко второй паре, пара ещё не закончилась), *автомат* (получить автомат по физике, я ставлю вам автомат), *зачётка, курсовая* и некоторые другие. Так, если пример использования слова «автомат» в рассмотренном выше значении приводится в Большом толковом словаре С.А. Кузнецова (в значении наречия *автоматом*), то слово «пара» в значении «сдвоенный урок, учебное занятие продолжительностью полтора часа» в основных словарях не представлено, хотя именно это слово иностранный студент слышит с первых дней обучения в вузе. Можно заметить, что преподаватели русского языка, общаясь с иностранными студентами, говорят «урок» вместо «пара» во избежание непонимания. Однако слово «урок» практически не используется в вузах. Понимание рассматриваемых лексических единиц особенно необходимо иностранным студентам для успешного участия в учебной деятельности. Задания для отработки данной лексики могут включать презентацию материала в наиболее типичных и частотных контекстах использования (при этом сам контекст должен работать на прояснение значения лексической единицы), а также упражнения, направленные на использование введённых ранее сленговых слов в типичных ситуациях общения. Основным жанром для отработки материала может быть выбран диалог как наиболее естественная форма реализации речи, содержащей сленг.

Приведём несколько примеров возможной работы над выделенными лексическими единицами.

Задание 1. Ознакомьтесь с таблицей. Постарайтесь определить значение выделенных слов, относящихся к студенческому сленгу. Обратите внимание, что слова *пара*, *автомат*, *зачётка*, *студенческий*, *курсовая* и др. прочно вошли в учебный обиход и естественны также для речи преподавателей.

Слова (студенческий сленг)	Примеры использования
автомат (<i>получить автомат, поставить автомат</i>) автоматом (<i>поставить зачет автоматом</i>)	Я получил автомат по анатомии! Теперь мне не надо сдавать зачет. Я хорошо написал все контрольные работы, не пропускал занятия, и преподаватель поставил мне зачет автоматом .
нсв/св вылетать — вылететь (<i>Откуда? Из университета, с первого курса и т. д.</i>)	Он не сдал сессию и вылетел . Если ты опять не сдашь экзамен, тебя отчислят, ты точно вылетишь .
<i>пара</i> — лекция или семинар (<i>первая пара, приходит ко второй паре, опаздывать на пару</i>)	У меня сегодня три пары : лекция и два семинара. Первая пара начинается в 9 часов утра, а заканчивается в 10.30. Завтра мы приходим ко второй паре , можно немного выспаться.
<i>курсовая</i> (<i>разг.</i>) — курсовая работа <i>курсовик</i> (<i>сленг</i>)	В конце недели надо сдать курсовую , а я только начал писать. Первый раз я написал курсовик на втором курсе.
.....

Задание 2. Дополните диалоги. Используйте подходящие по смыслу слова из задания 1.

1. — Ты уже знаешь своё расписание?
— Да. По средам у нас шесть ... : два семинара и четыре лекции.

2. — Никак не могу выбрать тему для
Мой научный предложил мне две темы, но они мне не нравятся.
— А я уже начал писать Ты давай определяйся с темой скорее, а то не успеешь.

3. — Ты не знаешь, как он зачёты принимает?
— Говорят, он ... вообще не ставит.
— Ну вот! Я два раза доклады делал. Очень надеялся получить ...

4. — Ты слышал, что Марина Викторовна заболела? Первой ... завтра не будет.
— Правда? Я не знал. Значит, завтра можно поспать подольше, приходим ко второй

Ко второй группе можно отнести слова, которые используются в непринуждённой речи и в основном в общении студентов друг с другом: *студак*, *общага*, *шпора*, *хвост* (у него два хвоста, завтра пересдача), *препод* и др. Представленные ранее задания должны быть дополнены упражнениями, направленными на формирование навыка «переключаться» в выборе языковых средств в зависимости от ситуации общения.

Задание 1. Ознакомьтесь с таблицей. Постарайтесь определить значение выделенных слов, относящихся к студенческому сленгу. Обратите внимание, что данные слова используются в непринуждённой речи и в основном в общении студентов (!) друг с другом.

Слова (студенческий сленг)	Примеры использования
<u>общага</u> — общежитие	Я снимаю квартиру, а мой друг живёт в общаге . — Ты куда идёшь? — В общагу .
<u>препод</u> — преподаватель	Наш препод заболел, лекции не будет! Ты не знаешь, Громов нормальный препод ?
<u>студак</u> — студенческий билет	—Ты уже получил студенческий ? Покажи! —Я опять забыл студак , не могу войти в корпус.
<u>хвост</u>	— Ты сдал все экзамены? — Нет! У меня два хвоста ! Я очень боюсь вылететь. А ты? — У меня хвост по анатомии.
.....

Задание 2. Дополните диалоги. Используйте подходящие по смыслу слова из задания 1.

1. — Ты не знаешь, как наш ... экзамены принимает?
— Говорят, он всех валит.
- 2.— Как твоя сессия?
— Ужасно! У меня уже два Боюсь, что меня отчислят.

3. — Тебе нравится жить в ... ?
— Да. На занятия хожу пешком. Только холодильника не хватает!
4.

Задание 3. Передайте содержание данных предложений, избегая использования сленговых элементов.

Образец: *Препо* сегодня всех валит. — Преподаватель сегодня спрашивает очень строго, задаёт много дополнительных вопросов.

1. У него два *хвоста*. 2. Сегодня в *общаге* отключили воду. 3. Я опять *завалил* экзамен. 4. Смотри, ты уронил *студак*!

Отдельно (третья группа) следует рассматривать слова, принадлежащие к молодёжному сленгу и имеющие фамильярную или даже грубо-фамильярную окраску. Эти слова используются исключительно в ситуациях неформального общения с друзьями и хорошо знакомыми людьми (*врубиться, забить, свалить, приколоться и т. п.*). Большое значение имеют упражнения на наблюдение (задание 1), а также нахождение соответствия между сленговым словом и толкованием его значения (задание 2), умение передавать содержание предложенных высказываний с помощью стилистически нейтральной лексики (задание 3). Необходимо обращать внимание и на тот факт, что в зависимости от того, идёт ли речь о самом говорящем, третьем лице или собеседнике, может меняться эмоциональная и функционально-стилистическая окраска слова. Например, «он забил на учёбу» звучит менее фамильярно, чем «Забей! Я просто хотел пошутить». Последнее имеет ярко выраженную грубо-фамильярную окраску.

Задание 1. Постарайтесь определить значения выделенных слов, относящиеся к молодёжному сленгу. Обратите внимание на то, что некоторые слова имеют (!) грубо-фамильярную окраску и используются исключительно в ситуациях неформального общения с хорошо знакомыми людьми.

Слова (молодёжный сленг)	Примеры использования
нсв/св	— Я вообще не врубаюсь в эту анатомию.
<u>врубаться</u> — <u>врубиться</u> (во что)	— Никто в неё не врубается !

В. п.) (фамильярно)	
НСВ/СВ забивать — забить (на что В. п.) (фамильярно) Забей! (грубо-фамильярно)	1. Он совсем забил на учёбу, одни тусовки в голове. 2. — Завтра итоговая контрольная по анатомии. — Забей , всё равно не успеем подготовиться.
НСВ/СВ прикалываться — приколоться прикол	1. — Не могу понять, ты серьёзно это говоришь или прикалываешься ? — Да шучу я, конечно. 2. — Не обижайся! Он так прикалывается ! — Мне его приколы уже надоели!
НСВ тусоваться (где, с кем) тусовка	1. Всю ночь мы с друзьями тусовались в ночном клубе. Моя подруга не любит ночные тусовки , поэтому она осталась дома. 2. — Ты не знаешь, что это за тусовка у памятника? — Вот та большая группа людей? Это рокеры. На этой площади часто собираются рок-тусовки .
.....

Задание 2. Найдите соответствия.

- | | |
|----------------------|--|
| 1. <i>фишка</i> | а. проводить время в какой-либо компании, с людьми, связанными определёнными интересами
б. без особых усилий, даром, не как нечто заслуженное
в. отличительная особенность, оригинальная идея
г. понимать суть, разбираться |
| 2. <i>на халяву</i> | |
| 3. <i>тусоваться</i> | |
| 4. <i>врубаться</i> | |
| 5. | |

Задание 3. Дополните предложения. Используйте выделенные слова из задания 1.

1. Хватит... . Давай серьёзно! 2. Ужасно скучно! Давай ... отсюда. 3. Я познакомлю тебя с моими друзьями. У нас отличная ... ! 4. Он вообще не хочет ничего делать, всё любит получать... .

Задание 4. Передайте содержание данных предложений, избегая использования сленговых элементов.

Образец: Перестань *прикалываться!* — Перестань шутить, говори серьёзно.

1. *Забей* на его слова, он завтра сам забудет, о чём говорил. 2. Если ты покупаешь обед, чай можно получить *на халяву*. 3. Никак не могу *врубиться* в эту задачу! 4. После получения диплома он *свалил* за границу. 5. У каждой рок-группы есть своя *фишка*. 6. Первого апреля мы отлично *прикололись* над Сашей.

Особую группу (четвёртую) составляют чрезвычайно популярные в молодёжной среде экспрессивные слова, такие как *прикольно*, *отстой*, *жест* и некоторые другие. Эти сленговые элементы вызывают наибольшие сложности при дифференциации, поскольку главной составляющей их значения является эмоционально-оценочный компонент. В определении значений этих слов мало помогает контекст их использования. Часто самим носителям русского языка трудно объяснить, например, чем отличаются значения слов *прикольный* и *клёвый*. При характеристике особенностей функционирования данных сленговых слов представляется важным определение их эмоциональной окраски, т. е. не только указание на выражение положительной или отрицательной оценки, но и комментарий относительно эмоции, с которой произносится высказывание: с одобрением, с удив-

лением, с пренебрежением, с восхищением и другие. Возможно, это станет ориентиром для иностранных учащихся при использовании данных единиц.

Задание 1. Ознакомьтесь с таблицей.

Жесть! (фамильярно), отрицательная оценка-комментарий (с неодобрением); что-то выходящее за рамки, слишком	1. Сдал экзамен — жесть! Препод всех валил. 2. Ну и причёска у тебя! Жесть! Кто тебя так покрасил?
Отстой! отстойный (грубо-фамильярно), отрицательная оценка (с пренебрежением): что-то плохое, не стоящее внимания, ужасное	1. Не ешь суши в этом ресторане. Полный отстой! 2. Скачал игру — отстой! Ничего интересного. 3. Даже не думай покупать эту отстойную сумку!
Класс! Классно! классный , положительная оценка (с одобрением и восхищением): здорово, отлично	1. Меня пригласили в Питер! Класс! Отличные будут выходные. 2. Ты купила собаку? Классно! 3. Какая классная у тебя причёска! Дай телефон твоего мастера!
Круто! крутой , положительная оценка (с одобрением и восхищением, иногда с лёгкой завистью): здорово, отлично; особенный, выдающийся	1. Круто! Вышел новый айфон! 2. Какой крутой у тебя комп! Очень быстро работает и монитор большой! Дорогой?
Прикольно! прикол , прикольный , положительная оценка (с одобрением, удивлением): необычно, оригинально; необычный, интересный, оригинальный, забавный	1. Ты никогда не ел суши? Прикольно! Я думал, такого не бывает. 2. Хочешь прикол ? Дима на другой факультет перевёлся. 3. Какие прикольные у тебя часы! Дай посмотреть.

Задание 2. Прочитайте мини-диалоги. Постарайтесь определить, какую эмоциональную оценку (*позитивную* или *негативную*) выражают выделенные слова, принадлежащие молодёжному сленгу. В случае затруднений обратитесь к таблице (задание 1).

1. — В прошлом году наш препод всем поставил зачёт на халяву. **Классно**, правда?
— **Круто!** Я бы тоже хотел так получить зачёт.
2. — Она каждый день меняет причёски. У неё такая фишка!
— **Прикольно!** Мне нравится.
3. — Тебе понравился этот фильм?
— **Отстой** (*грубо-фамильярно*)! Не стоит смотреть.
4. Вот это **прикол!** Он сбрил усы и бороду!

5. — Смотри, какая **прикольная** сумочка! Может, купить?
— Ну, не знаю. По-моему, ничего особенного.
6. — По физике на завтра задали пятнадцать задач!
— **Жесть** (*фамильярно*)! Ещё одна бессонная ночь.
7. — Почему он с нами в Питер не едет?
— Он себе **крутой** комп купил, теперь сидит без денег.

Задание 3. Дополните предложения. Используйте выделенные слова из задания 1. Обсудите варианты.

- | | |
|--|--|
| <p>1. — У нас на этой неделе три зачёта!
— ... ! Как мы будем их сдавать</p> <p>2. — Ты уже видел новый айфон? Он очень
.....!
— Да. Если будут деньги, обязательно куплю.</p> | <p>3. — Это приложение — полный ...!
Не стоит тратить на него деньги.
— Странно, а отзывы очень хорошие.</p> <p>4. Вот это ... ! Он сбрил усы и бороду!</p> <p>5.</p> |
|--|--|

Предлагаемые материалы прошли успешную апробацию на практических занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов, однако задания не претендуют на исчерпывающий характер и, безусловно, должны быть дополнены и расширены.

Таким образом, на практических занятиях русским языком как иностранным наряду с изучением стилистически нейтральной лексики, работой над языком специальности и овладением научным стилем представляется целесообразным уделять внимание изучению некоторых сленговых элементов. Это необходимо для того, чтобы иностранные учащиеся понимали, что подобные слова не являются нормативными элементами литературного языка и имеют значительные ограничения в использовании, а также могли успешно осуществлять коммуникацию со студентами-носителями русского языка. Именно преподаватель может дать иностранным студентам необходимые комментарии относительно стилистической, эмоционально-оценочной окраски и узуса использования конкретных сленговых слов.

Brileva I.

THE ADVISABILITY OF TEACHING RUSSIAN YOUTH SLANG TO FOREIGN STUDENTS

The article focuses on advisability of familiarizing foreign students studying at colleges in Russia with Russian youth slang. The description of topical lexical units is covered. The examples of exercises tested in foreign students' study groups are also included.

Keywords: slang, language environment, foreign students, Russian language.

Будильцева Марина Борисовна
Российский университет дружбы народов
budilceva51@bk.ru

Варламова Ирина Юрьевна
Российский университет дружбы народов
varlamova60@mail.ru

Пугачев Иван Алексеевич
Российский университет дружбы народов
pugachev-ivan@mail.ru

ИНТОНАЦИОННАЯ СИНОНИМИЯ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются принципы обучения иностранных учащихся адекватному восприятию русской звучащей речи на основе коммуникативного анализа взаимодействия лексико-грамматических структур, интонационных средств и контекстных связей для выражения смыслового и эмоционально-стилистического содержания. Обосновывается методическая целесообразность изучения интонационной синонимии, типов ИК, вступающих в синонимические отношения

при обучении аудированию на начальном этапе. Описаны различные условия возникновения интонационной синонимии.

Ключевые слова: обучение аудированию, интонационная синонимия, вариативность, общность значения, различия, совместимые/несовместимые в одном контексте.

Многолетняя практика преподавания РКИ показывает, что из всех видов речевой деятельности наибольшие затруднения у иностранных учащихся вызывает, как правило, аудирование. Это связано со спецификой данного вида речевой деятельности, например, с однократностью предъявления текста и, как правило, отсутствием у слушателя, в отличие от читателя, возможности вернуться к нему снова, чтобы уточнить какую-либо информацию. Кроме того, необходимо учитывать, что любой аудируемый текст относится к звучащей речи, которая определяется как «артикуляционно-акустический процесс порождения говорящим и восприятия слушающим высказывания или последовательности высказываний, которые имеют взаимодействующие лексико-грамматические и интонационно-звуковые структуры, выражающие смысловое и эмоционально-стилистическое содержание» [1: 25]. Следовательно, его восприятие предполагает декодирование, понимание и оценку информации, выраженной не только лексико-грамматическими, но и ритмико-интонационными средствами. Таким образом, обучение аудированию должно включать в себя изучение системы интонационных средств русского языка наряду с другими реализующими выражение значения звучащего высказывания в определенном контексте.

В связи с этим уже на начальном этапе иностранный учащийся должен понимать, что в процессе аудирования он соотносит с определенным значением результат взаимодействия четырех языковых средств: типа интонационной конструкции (ИК), лексики, синтаксической структуры высказывания и контекста. На этом же этапе студенту следует получить представление о том, что одно и то же значение звучащего высказывания с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом может быть выражено разными интонационными средствами и в этом случае их употребление является синонимическим. Без знания таких особенностей русской интонации затруднительно адекватное восприятие звучащей речи. Следовательно, при обучении аудированию уже на начальном этапе представляется методически целесообразным изучение феномена интонационной синонимии, условий её возникновения, а также вступающих в синонимические отношения типов ИК.

Как известно, необходимым условием возникновения синонимии языковых средств, в том числе и интонационной синонимии, является общность значения, т. е. общность цели высказывания и смыслового содержания предложения [2]. Объединенные общностью значения интонационные средства образуют синонимический ряд. В специальной литературе подробно описаны «4 синонимических ряда со значениями соответственно завершенности (ИК-1//ИК-2), незавершенности высказывания (ИК-3//ИК-6//ИК-4), просьбы — требования (ИК-2//ИК-3//ИК-4) и оценки или экспрессивного утверждения (ИК-5//ИК-6)» [3: 75]. На начальном этапе обучения актуально изучение и активное использование интонационных средств трёх синонимических рядов: со значением завершенности, незавершенности и просьбы — требования.

Коммуникативный анализ звучащей речи, разработанный Е.А. Брызгуновой, показал, что синонимическое употребление интонационных средств возможно, «если значение звучащего предложения выражено в синтаксической конструкции и ее лексическом составе» [4: 215]. По этой причине интонационная синонимия характерна для повествовательных предложений, в которых «активизируется роль лексико-синтаксических средств, а роль интонации сводится к детализации добавочных значений» [4: 216].

Важной частью работы на начальном этапе является обучение аудированию лекций. Поэтому следует начинать с изучения синонимических интонационных средств со значением завершенности и незавершенности в повествовательных предложениях, которые широко представлены в лекциях и в которых интонационные средства допускают широкое варьирование. При обучении аудированию лекций, тексты которых состоят из повествовательных предложений достаточно сложной структуры, иностранные учащиеся должны научиться, с одной стороны, воспринимать разницу между средствами завершенности и незавершенности, с другой — понимать, что использование синонимических ИК (ИК-1//ИК-2, ИК-3//ИК-6//ИК-4) не ведёт к изменению смысла высказывания в целом. Обучение диалогической речи предполагает умение различать просьбу (ИК-3) и требование (ИК-2//ИК-4) в рамках одного синонимического ряда.

Важно с самого начала обучения дать представление о многозначности ИК, которые могут входить в разные синонимические ряды и образуют своеобразную цепочку синонимических рядов в русской интонационной системе, что «демонстрирует неслучайную связь и парадигматическую цельность всей системы» [5]. Чтобы использовать интонационные единицы осознанно, иностранные учащиеся должны знать об этих системных отношениях.

При изучении интонационной синонимии на начальном этапе следует принимать во внимание, что наряду с общностью значения интонационные синонимические средства, как и синонимы других уровней языка, характеризуются способностью передавать смысловые и эмоционально-стилистические различия, совместимые в одном контексте.

Средства интонации могут выражать стилистические различия высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом. Например, при выражении незавершенности в неконечной синтагме ИК-3 придает речи оттенок разговорности, ИК-4 — оттенок официальности, ИК-6 — нейтральности или приподнятости (в зависимости от семантических свойств лексики).

При обучении адекватному восприятию диалогической речи нужно обратить внимание иностранных студентов на то, что разные типы ИК в пределах общего значения могут также передавать различие нейтрального и субъективного отношения говорящего к высказываемому [6]. Субъективное отношение может выражаться по-разному. Во-первых, как добавочный эмоционально-смысловой оттенок. Например, ИК-2 используется в нейтральном вопросе, ИК-6 с пониженным уровнем тона на гласном центра и замедлением темпа — в вопросе с оттенком недоумения, удивления, ИК-4 — в вопросе с оттенком назидания: *Почему^{2/6/4} Вы не пришли?*. ИК-4 добавляет в ответ оттенок вызова, настороженности в отличие от нейтрального ответа с ИК-1: *Вы были на уроке? — Бы^{1/4} ли*. Второй способ выражения субъективного отношения — усиление смысла нейтрального высказывания: возражение с ИК-1 — усиление возражения с ИК-3: *Но ведь Вы бы^{1/3} ли на лекции!* Может также передаваться разное эмоциональное состояние говорящего: ИК-1 — нейтральное эмоциональное состояние, ИК-5 — приподнятое настроение, ИК-6 — радость: *Ско⁵ро кани^{1/6}кулы!*. Очевидно, что на начальном этапе обучения иностранный учащийся не может активно использовать эти интонационные средства в своей речи, но он должен уметь воспринимать наличие/отсутствие эмоциональной составляющей в высказывании и адекватно реагировать.

Таким образом, в пределах общего значения средствами интонации осуществляется смысловая, эмоциональная и стилистическая дифференциация, которая может восприниматься иностранным учащимся уже на начальном этапе обучения.

Кроме различий, совместимых в одном контексте, с помощью интонации возможно выражение значений, которые несовместимы в одном контексте и могут привести к изменению содержания: например, вопрос с ИК-3 — ответ с ИК-1: *Сегодня будет зачѣ^{3/1}т?;* вопрос с ИК-2 (с вопросительным словом), ИК-3 (без вопросительного слова) — оценка с

ИК-5, ИК-6, ИК-7: *Ско⁵лько студе^{2/6}нтов?!; Поня^{3/7}тно?!;* вопрос с ИК-3 — приказ с ИК-2: *Сего^{3/2}дня сдать?!;* и т. д. Все эти грамматические конструкции изучаются на начальном этапе обучения.

В связи с этим при обучении иностранцев восприятию звучащей речи целесообразно разграничивать интонационную синонимию и вариативность в зависимости от того, совместимы или несовместимы в одном контексте создаваемые интонацией значения. Взаимозаменяемые значения рассматриваются как синонимические; значения, не допускающие взаимозамены, определяются как вариативные [7]. Следует уточнить, что отношения синонимии и вариативности в интонации могут не иметь четких границ [8: 30–31] и что такое понимание синонимии и вариативности не является общепринятым. Однако оно методически оправдано, так как при восприятии звучащей речи иностранные учащиеся должны понимать, использование каких ИК лишь добавляет эмоционально-стилистические различия к основному значению синтагмы, а каких — изменяет её смысл.

В процессе обучения аудированию необходимо учитывать особенности восприятия разных ИК, а именно тот факт, что различия самих интонационных конструкций воспринимаются неодинаково [6] в зависимости от характера передаваемых интонацией значений: вариативных или синонимических. При выражении различий, несовместимых в одном контексте, два типа ИК, как правило, воспринимаются как разные интонации. Например, ИК-3 в вопросе без вопросительного слова и ИК-4 в вопросе-требовании: *Ва³ш пропуск?* (или не ваш) — *Ва⁴ш пропуск?* (предъявите). Эти же типы ИК (ИК-3 и ИК-4) при выражении различий, совместимых в одном контексте, например, незавершенности в неконечной синтагме, почти не различаются слушающими или различаются слабо.

Необходимым условием возникновения интонационной синонимии, которое также доступно для понимания иностранными учащимися на начальном этапе, является тождество позиции употребления ИК: конечное/неконечное положение синтагмы в высказывании; некоторые особенности синтаксической структуры; особенности лексических единиц в данном высказывании [9] (автосемантичность, ассоциативно-тематические связи).

На варьирование и выбор интонационных средств влияют: контекст, условия протекания речи, её жанрово-стилевая принадлежность [6], а также соотношение семантико-синтаксической и интонационной завершенности или незавершенности синтагмы.

В условиях совпадения семантико-синтаксической и интонационной завершенности или незавершенности синтагмы возможно синонимическое использование интонационных средств.

При выражении значения незавершенности в позиции неконечной синтагмы наблюдается широкая синонимия типов ИК (ИК-6, ИК-4, ИК-3), их нейтральных и модальных реализаций. Возможность такого употребления основана на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-6, ИК-4, ИК-3 при выражении незавершенности, а также на принадлежности данных единиц к одному синонимическому ряду.

Для иностранных учащихся важно знать, что синонимическое использование ИК-6, ИК-4, ИК-3, а также нейтральных реализаций, не связано с появлением смысловых различий, а является скорее риторическим приемом. Смена типов ИК в рамках многосинтагменного предложения вызвана стремлением избежать монотонности звучащей речи с целью повысить эффективность восприятия аудиторией содержания лекции.

ИК-3 при выражении незавершенности в неконечной синтагме может быть также средством смыслового подчеркивания и реализации потенциального сопоставления при условии, что интонационный центр (ИЦ) находится на слове с ассоциативно-тематическими связями (например, названия цветов, дни недели, времена года, числа и т. п.).

Использование интонационных средств в конечных синтагмах также основано на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-1 и ИК-2 при выражении за-

вершенности. Принадлежность этих единиц к одному синонимическому ряду допускает широкую синонимию их реализаций: нейтральные реализации ИК-1 с различной степенью понижения тона на гласном центра, с усилением фонетической самостоятельности слов в предцентровой части по типу ИК-6, ИК-4^б, ИК-4 с последовательным снижением уровня тона на каждом слове (что усиливает выразительность речи и подчеркивает повествовательность изложения); ИК-1² с нерезким понижением тона в центре в сочетании с увеличением интенсивности гласного для акцентирования выражаемой мысли; реализации ИК-2 с различной степенью выраженности ИЦ по тону, которые могут быть средством выражения потенциального сопоставления или противопоставления, заложенного в лексико-синтаксической структуре.

В условиях семантико-синтаксической завершенности неконечной синтагмы (синтагма перед деепричастным оборотом; синтагма с одним из нескольких однородных членов; синтагма с одним из членов противопоставления; синтагма с обобщающим членом до перечисления; синтагма, содержащая главную часть относительно-распространительного предложения [10]; синтагма перед причастным оборотом при автосемантичности (смысловой самостоятельности) определяемого слова) интонационные средства играют смысловоразличительную роль [6]. При использовании средств незавершенности появляется значение незавершенности и усиливается смысловая связь частей высказывания. В случае употребления единиц синонимического ряда завершенности возникает значение завершенности, которое потенциально заложено в лексико-грамматической структуре высказывания, при этом остальная часть высказывания воспринимается как добавочная. Такое использование интонационных средств следует рассматривать как вариативное, так как выражаются различия, несовместимые в одном контексте.

От рассмотренных выше соотношений отличается сочетание семантико-синтаксической незавершенности и интонационной завершенности неконечной синтагмы с сохранением её смысловой незавершенности. В неконечных синтаксически незавершенных синтагмах возможно использование реализаций ИК-2 с нерезким понижением или ровным движением тона на гласном центра, а также слабо выраженной по тону ИК-1. Использование этих средств, как правило, в позиции начальной синтагмы абзаца или фрагмента текста способствует большей выделенности синтагмы по сравнению с ИК-4 и ИК-6. ИК-3 выделяет неконечную синтагму так же, как ИК-2.

Различия, выражаемые в неконечных синтаксически незавершенных синтагмах реализациями ИК-1, ИК-2 и традиционными средствами незавершенности (ИК-3, ИК-4, ИК-6), совместимы в указанном контексте, их взаимозаменяемость допускается конкретным лексико-синтаксическим составом высказывания. Однако принадлежность этих единиц к разным синонимическим рядам в системе парадигматических отношений не позволяет рассматривать их как синонимы в системе языка. В то же время нет оснований определять употребление данных средств как вариативное, так как оно не связано с выражением значений, несовместимых в одном контексте. Представляется целесообразным считать случаи такого использования типов ИК *контекстуальными синонимами*, которые являются таковыми только в данном конкретном случае их употребления, в отличие от синонимии интонационных единиц в системе и синонимии реализаций в рамках интонационного ряда.

Таким образом, в целях обучения аудированию представляется целесообразным изучение варьирования типов ИК и их реализаций двух типов: 1) основанного на отношениях системной синонимии использования совместимых в одном контексте синонимических средств; 2) вариативное использование интонационных средств, несовместимых в одном контексте. 3) появление так называемых контекстуальных синонимов, совместимых в одном контексте, но не связанных отношениями системной синонимии.

При обучении аудированию необходимо учитывать, что в качестве интонационных синонимических средств в повествовательных предложениях, кроме типов ИК и их реализаций, могут выступать также: синтагматическое членение, место ИЦ, изменение темпа и регистровые различия. Однако ограниченный объем статьи не позволяет рассмотреть интонационную синонимию всех этих средств.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Интегральное описание русской звучащей речи // Фонетика в системе языка. Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ. М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 1996. С. 25–26.
2. Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова и др. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. С. 772–791.
3. Логинова И.М. Формирование и функционирование интонационной синонимии в русском высказывании и тексте // Фонетика сегодня. Материалы докладов и сообщений VIII международной научной конференции 28–30 октября 2016 года. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 74–76.
4. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Логинова И.М. Русская интонация в семантико-стилистическом аспекте // РЯЗР, 1995. № 1. С. 42–47.
6. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 96–122.
7. Варламова И.Ю. Интонационная синонимия и формирование перцептивных интонационных эталонов у иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: Языки и специальность», 2011. № 1. С. 50–55.
8. Смирнова М.С. Интонационная синонимия в вариативных рядах собственно вопросительных предложений: Дисс. ...канд. филол. наук. М., 1989.
9. Логинова И.М. К определению понятия позиции в интонологии // Фонетика в системе языка. Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ. М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 1996. С. 37.
10. Шустикова Т.В. Синтагматическое членение повествовательного предложения в русском языке (интонационно-синтаксический и коммуникативный анализ): Дисс. ...канд. филол. наук. М., 1981.

*Budiltseva M.
Varlamova I.
Pugachev I.*

INTONATIONAL SYNONYMY IN TEACHING LISTENING TO FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE

This article is devoted to the principles of teaching foreign students to an adequate perception of Russian sounding speech on the basis of a communicative analysis of the interaction of lexical and grammatical structures, intonational means and contextual links for expression of semantic, emotional and stylistic content. The methodical expediency of studying intonational synonymy, types of intonational constructions (IC), entering into synonymic relations in the teaching listening at the initial stage, is proved. The author describes various conditions for the occurrence of intonational synonymy.

Keywords: teaching listening, intonational synonymy, variability, commonality of values, differences that are compatible/incompatible in the same context.

Буторина Елена Петровна
Российский государственный гуманитарный университет
butorinaelena@gmail.com

ДЕЛОВОЙ ДИСКУРС В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье рассматриваются основные подходы и учебные материалы для работы с современными деловыми и официальными текстами при обучении русскому языку как иностранному. Обсуждаются новые условия функционирования таких текстов, их языковые и речевые особенности. Особое внимание уделяется необходимости разработки единых принципов и процедур описания единиц официальной и деловой коммуникации для целей преподавания.

Ключевые слова: русский язык, деловой дискурс, обучение, коллокации, официальная коммуникация, чанк.

Важность обучения современным языковым средствам официальной и деловой коммуникации определяется следующими факторами:

- увеличением потоков информации, обработка которых необходима государственным и бизнес-структурам для эффективного управления;
- усложнением задач и ситуаций, вербальное описание которых требуется для принятия оперативных решений;
- необходимостью включения коммуникации на русском языке в глобальный контекст речевого взаимодействия деловых партнёров и государственных структур;
- появлением новых каналов, инструментов и участников речевой коммуникации;
- изменением характера социальных отношений и узуса делового общения на русском языке.

К характеристикам новых условий коммуникации в первую очередь следует отнести такие, как

- возникновение виртуальных организаций (представленных почти исключительно текстами);
- работа с деловыми и официальными текстами в режиме реального времени;
- усиливающаяся конкуренция языков за коммуникационное пространство;
- необходимость правового регулирования деловых отношений, выходящего за рамки правовых систем отдельных государств;
- возрастание роли межличностной и межкультурной коммуникации в деловом и официальном взаимодействии.

Мы будем различать понятия деловой и официальной коммуникации. При этом деловая коммуникация понимается как коммуникация, которая используется для оптимизации управленческой, производственной, финансовой или коммерческой деятельности, в то время как официальная коммуникация осуществляется в правовом поле и соотносится с концептом ЗАКОН в его широком понимании.

В качестве регуляторов речевого (в общем случае коммуникативного) поведения в деловой и официальной коммуникации мы рассматриваем **коммуникативные нормы**, ориентированные на ту или иную сферу речевого общения. Примером расхождения такого рода норм в разных сферах взаимодействия могут служить написания со строчной/прописной буквы в неофициальной/официальной коммуникациях: *президент РФ вылетел на отдых — инаугурация Президента Российской Федерации*.

Подобные наблюдения дают исследователям основания для выделения среди коммуникативных норм **специальных норм**, которые законодательно закреплены для регулирования речевой коммуникации в официальной сфере. Некоторые нормы могут подлежать **унификации и стандартизации** [1: 247–248], выступая после этого как специальные. «Специальные нормы находят своё отражение в формулярах-образцах различных видов документов, а также в рекомендациях, помещаемых в ГОСТах, инструкциях и пр., что придаёт им узаконенный характер. Данный тип норм тесно связан с другими нормами (языковыми, стилистическими, этикетными), однако их специфика во многом определяется тем, что они включены в технологический процесс работы с документами» [2: 172–173]. Можно видеть, что определяемые таким образом специальные нормы в общем случае могут отличаться от общеязыковых, при фиксации которых не учитываются значимые признаки официальной коммуникативной ситуации, предполагающей определённый порядок работы с документами. Специальные нормы обеспечивают юридическую силу документа в той или иной системе права. Это важное отличие документов от других текстов, которому не всегда уделяется должное внимание при обучении иностранным языкам.

В современных условиях развитие норм активно происходит в двух направлениях: с одной стороны, описываются и фиксируются меняющиеся общеязыковые нормы, с другой — возникают и закрепляются нормы практического взаимодействия в той или иной сфере коммуникации, то есть коммуникативные нормы, включающие, в свою очередь, специальные нормы и конвенции. Средства русского языка, рекомендованные для использования в официальной сфере коммуникации, зафиксированы как в специальных словарях и справочниках (например, [3], [4]), так и в некоторых общеязыковых источниках.

Среди коммуникативных норм официальной сферы взаимодействия кроме законодательно кодифицированных специальных норм выделяются **конвенции**. Конвенции понимаются нами вслед за М.В. Колтуновой как «имплицитные по своей природе нормы, усваиваемые личностью в процессе социализации» [5: 8]. Такие соглашения, регулирующие речевое поведение, представлены на разных уровнях собственно языковой системы, а также за её пределами. Конвенции не кодифицированы, а зачастую и не эксплицированы, но входят в коммуникативную компетенцию участников официального взаимодействия и поэтому могут считаться коммуникативными нормами. Они не отражены в действующих законах, стандартах и инструкциях, не зафиксированы в справочниках и словарях — их официальность (формальность) легитимизируется и поддерживается, как правило, только традицией.

Различия общеязыковой и специальной нормы, а также существование конвенций как неэксплицированных и некодифицированных регуляторов речевого поведения, свидетельствуют, в частности, о том, что общеязыковая (а иногда и общефилологическая) подготовка даже носителя языка оказывается недостаточной для успешной работы с деловыми и официальными текстами. У иностранцев, изучающих русский язык, в этом случае проблем ещё больше. Поэтому для официального профессионального общения необходимо целенаправленно формировать соответствующую коммуникативную компетенцию.

В литературе последних лет понятия **компетенция** и **компетентность** различаются. Под **компетенцией** понимается «комплекс знаний, навыков, умений, приобретённый в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения» [6: 142], под **компетентностью** — «свойства личности, определяющие её способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [6].

Мы будем придерживаться определения, предложенного А.Н. Щукиным: **коммуникативная компетенция** «означает способность средствами <...> языка осуществлять

речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [Там же]. Выявление особенностей специальных норм и конвенций, а также систематизация соответствующих языковых единиц и речевых средств, выделенных по единым принципам, могли бы лечь в основу описания и формирования коммуникативной компетенции, необходимой для взаимодействия в официальной и деловой сферах на русском языке.

К настоящему времени сформировалось такое научно-практическое направление исследования текстов официальной сферы коммуникации, как **документная лингвистика**. Этот термин использует, например, С.П. Кушнерук. Базовым понятием для документной лингвистики является понятие документного текста. Это направление развивает традиции разработки справочников, включающих образцы документных текстов, которые рекомендуется использовать в типизированных коммуникативных ситуациях. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на важность научного подхода документной лингвистики, ставящей своей целью «разработку направлений формирования текстовой компетенции участников официально-деловой письменной коммуникации», в современных изменившихся условиях коммуникации его нельзя признать полностью достаточным. Представляется, что в основу «формирования текстовой компетенции» должны лечь результаты исследования изменений в текстах документов в новых условиях речевого взаимодействия. Такие трансформации вызваны изменением канала взаимодействия и появлением, в частности, деловой и официальной интернет-коммуникации на русском языке.

К настоящему времени подготовлено много учебников и учебных пособий по деловой и официальной речи на русском языке (ср., например, [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16] и др.). Это свидетельствует о наличии социального заказа на материалы, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции в сфере русскоязычной официальной и деловой коммуникации. В этих учебниках и пособиях сохраняется преемственность в подходах и применении достижений документной лингвистики. В частности, это проявляется в том, что в материалах для обучения официальной коммуникации на русском языке как студентов-иностранцев ([17], [18], [19], [20]), так и российских государственных служащих и бизнесменов ([21]), приводятся описания текстовых норм, структур и образцов текстов, шаблонов писем и документов; содержатся примеры фразеосхем и списки воспроизводимых неоднословных единиц коммуникации (клише, коллигаций, коллокаций, чанков и других составных единиц, придающих тексту документа юридическую силу). Тем не менее пока не удалось найти пособия или справочника, в котором была бы полностью представлена система всех этих элементов, позволяющая порождать и анализировать деловые и официальные тексты на русском языке. Для формулирования единых принципов и процедур экспликации такой системы, прежде всего, необходим подход, предполагающий исследование массивов современных официальных и деловых текстов. Новые возможности для изучения этой сферы взаимодействия открывают корпусные инструменты, «такие как: определение частотности, лексической плотности, левых и правых коллокатов слова; составление корпусного запроса для выявления силы коллокации, обнаружения чанков, грамматических особенностей; генерирование строк конкорданса на слово, сохранение истории и результатов поиска, (поскольку) играют важную роль в формировании учебных умений обучающихся» [22: 15]. Представляется, что подобный подход для разработки материалов, обучающих иностранцев деловому дискурсу на русском языке, может существенно дополнить существующие лингводидактические описания [23].

Выявление и систематизация по единым принципам неоднословных единиц, используемых в документах на разных языках, позволяет проводить обучение русскому языку с опорой на родной язык (см., например, таблицу 1).

Таблица 1.

Соответствие русских и итальянских неоднословных номинаций

Русский язык		Итальянский язык		Вариант перевода или толкование (при отсутствии аналога)
Выявленная единица	Неоднословн. номинация	Выявленная единица	Неоднословн. номинация	
<i>Вносить изменения</i>	+	<i>Apportare le correzioni</i>	+	
<i>Опыт работы</i>	+	<i>Esperienza di lavoro</i>	+	
<i>Предоставлять информацию</i>	+	<i>Fornire le informazioni</i>	+	
<i>Сдавать рабочее место</i>	+	-	+	<i>Zakonchiv rabotu, pokazat', chto mesto gotovo dlya raboty drugogo cheloveka. Mostrare che il posto è pronto per il lavoro di un'altra persona.</i>
<i>Стаж работы</i>	+	<i>Anzianità del lavoro</i>	+	

Список литературы

1. Кушнерук С.П. Документная лингвистика: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и перераб. М.: Флинта: Наука, 2008.
2. Сологуб О.П. Современный русский официально-деловой текст: функционально-генетический аспект. Дис. ... докт. филол. наук. Кемерово, 2009.
3. Большой толковый словарь официальных терминов: Более 8000 терминов / Сост. Ю.И. Фединский. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», ООО «Транзиткнига», 2004.
4. Словарь терминов, используемых в законодательстве Российской Федерации / под общей редакцией начальника Правового управления Аппарата Государственной Думы М.В. Деменкова. М.: Издание Государственной Думы, 2014. [Электронный ресурс] URL: http://www.gosduma.net/analytics/publication-of-legal-department/2014/42_Slovar_terminov_2014.pdf (дата обращения 19.04.2018).
5. Колтунова М.В. Конвенции как прагматический фактор делового диалогического общения. М.: Акад. гуманитар. исслед., 2005.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003.

7. Борисова Е.Г. Элементы стиля: принципы убедительного делового письма. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009.
8. Васильева Т.А. Как написать закон. М.: Издательство «Юрайт», 2015.
9. Воробьева О.В. Составление договора: техника и приёмы. М.: Издательство «Юрайт», 2015.
10. Воротынцева Т.В. Деловая e-mail переписка. М.: Питер, 2012.
11. Гутброд Г. Профессиональное деловое общение. М.: Волтерс Клувер, 2007.
12. Константинова Л.А. Деловой русский язык [Электронный ресурс]: учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов продвинутого этапа обучения / Л.А. Константинова, С.А. Юрманова. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014.
13. Кудрявцева Е.В., Прокудина Л.А. Как написать судебное решение. М.: Издательство «Юрайт», 2015.
14. Основы русской деловой речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Н.А. Буре, Л.Б. Волкова, Е.В. Косарева и др., под ред. проф. В.В. Химика. СПб.: Златоуст, 2014.
15. Трофимова О.В., Купчик Е.В. Основы делового письма: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
16. Хазова О.А. Искусство юридического письма. М.: Издательство «Юрайт», 2015.
17. Базванова Т.Н., Орлова Т.К. Пособие по обучению деловому письму для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2009.
18. Жуковская Е.Е., Леонова Э.Н., Мотина Е.И. Русский язык. Курс для бизнесменов (Пособие для изучающих русский язык как иностранный). М.: ПАИМС, 1993.
19. Козлова Т.В. Начало. Начальный курс русского языка для делового общения (с комментариями на английском языке). Части 1, 2. М.: Русский язык. Курсы, 2007.
20. Кутузова Г.И. Изучаем язык контрактов: Пособие по русскому языку. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004.
21. Спивак В.А. Современные бизнес-коммуникации. Стандартные положения об отделах. Формы бизнес-переписки. Делопроизводство. СПб.: Питер, 2002.
22. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке. Дисс. ... канд. педагог. н. М., 2014.
23. Ускова О.А., Трушина Л.Б. Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Русский язык как иностранный. Продвинутый сертификационный уровень. М.: Русский язык. Курсы, 2003.

Butorina E.

BUSINESS AND OFFICIAL DISCOURSE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article considers approaches and materials for analyzing modern business and official texts in teaching Russian as a foreign language. New conditions of functioning of such texts and their language and speech features are discussed. Special attention is paid to the need of developing common principles and procedures for describing the multiword units of official and business communication for teaching purposes.

Keywords: Russian language, business discourse, training, collocations, official communication, chunks.

Вольская Наталья Павловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

panivolska@gmail.com

Копытина Галина Михайловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

gkopytin@yandex.ru

Луцкая Наталья Эрвильевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

lutskaya.nataliya@yandex.ru

О ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ ГРУППАХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматриваются проблемы преподавания языка специальности в группах гуманитарного профиля. Объясняется необходимость обучения студентов грамматическим терминам и умениям понимать научные тексты. Разбираются этапы освоения языка специальности на подготовительных факультетах.

Ключевые слова: синонимия средств выражения, языковые речевые компетенции, синтаксические модели, терминология.

В соответствии с требованиями образовательных стандартов процесс обучения русскому языку иностранных учащихся в системе предвузовской подготовки включает в себя обучение языку профессионального общения. С этой целью наряду с изучением общелитературного языка в программу обучения будущих гуманитариев вводятся предметы, соответствующие профессиональной ориентации будущих студентов российских вузов: «Литература», «История», «Обществоведение», а также особый предмет — «Язык специальности».

Р.А. Будагов замечает, что «хотя медик пишет свои научные сочинения совсем не так, как биолог, тем более филолог... все они (ученые) оперируют стилем научного изложения. Особенности же медицинского или математического стиля относятся, прежде всего, к науке, а не к языку». Все научные дисциплины (или подязыки) имеют много общего при построении текстов, в отборе грамматических и лексических единиц, в организации синтаксических моделей. Т. е. язык специальности — часть предмета «Русский язык», базирующаяся на принципах научного стиля речи.

Язык специальности вводится после того, как студенты достигают базового уровня владения языком, т. е. овладевают основными языковыми и речевыми компетенциями.

Процесс обучения предмету включает в себя три концентриа.

I концентр продолжается 4–5 недель. Объектом изучения в этот период является языковой материал, характерный для общенаучного стиля в целом. В первую очередь вводятся фундаментальные синтаксические модели. Обеспечивается их повторяемость в текстах на материале различных гуманитарных наук. Особое внимание уделяется синонимии средств выражения: *что — это что, что является чем, что представляет собой что* и т. п. Конечно, лексическая наполняемость этих конструкций будет различной в зависимости от конкретной гуманитарной сферы (история, юриспруденция, философия, языкознание, литературоведение и т. д.).

II концентр продолжается 6–8 недель. Благодаря тому, что для языка науки, независимо от конкретной сферы его применения, характерны некоторые общие черты, на этом этапе можно сформировать у учащихся понимание общих принципов построения

научной речи (логическая последовательность изложения, четко выраженная система аргументации, последовательное использование элементов определенной терминологической сферы), что поможет им усвоить фундаментальные общеупотребительные лексико-грамматические конструкции.

III концентр обучения языку специальности продолжается 8–10 недель. Его целью является формирование базовой коммуникативной компетенции учащихся в рамках отдельных функционально-стилистических подсистем. Это работа с текстами научного стиля речи, ориентированными на специализацию студентов. Для этого созданы специальные пособия, предназначенные будущему юристу, будущему социологу, будущему филологу...

Представленное пособие «Моя будущая специальность» реализует III концентр обучения. Пособие состоит из трех разделов, соответствующих основным разделам традиционной грамматики русского языка.

Работа будущих филологов непосредственно связана с языком — его структурой, многозначностью, экспрессивностью.

Овладевая языком как средством профессионального общения, будущий филолог должен приобрести профессиональные компетенции в области языкознания, т. е. уметь анализировать состав слова и предложения, определять функции членов предложения, их виды и типы, приобрести знания в области лексикологии и словообразования, познакомиться с фонетической системой языка. Поэтому язык специальности для филологов — это знакомство с классической грамматикой русского языка, и цель данного пособия — подготовка студентов к обучению на основных факультетах языковых вузов.

Важной составляющей обучения языку специальности иностранных студентов является знакомство с терминологией. Методика преподавания РКИ принимает за основу обучения языку принцип коммуникативности, т. е. представление грамматики в форме определенной лексико-грамматической модели. С этой целью на начальном этапе обучения русскому языку студенты не всегда знакомятся с терминологией (например, названия падежей, состав слова — корень, приставка, суффикс, окончание, состав и структура предложения и т. д.). И хотя в учебнике присутствуют русские названия падежей, основных частей речи, преподаватели стараются снять трудности в произношении многосложных слов, не акцентируют внимание студентов на усвоении терминологии.

В каждом разделе пособия терминология представлена в соответствии с предметом изучения и отрабатывается на материале текстов и упражнений. Например, в разделе «Фонетика» учащиеся знакомятся с такими понятиями, как артикуляция, редукция, ассимиляция..., а в разделе «Лексикология» представлены термины: фразеология — фразеологический оборот, омонимия, архаизмы, неологизмы и т. д.

Методика обучения языку специальности основана на представлении языкового материала в соответствии с научным стилем речи и базируется на лексико-грамматических моделях и конструкциях, употребляющихся в учебниках, учебных пособиях, статьях и научных работах по профилю обучения на основных факультетах российских вузов.

Цели и задачи обучения языку специальности соответствуют общим целям и задачам обучения русскому языку — это достижение заданного уровня языковой компетенции и формирование навыков и умений в четырех видах речевой деятельности — чтении, говорении, аудировании и письме.

Преподаватель языка специальности работает в тесном контакте с основным преподавателем русского языка и с преподавателями-предметниками: преподавателями литературы, истории, обществознания и географии.

Основной задачей преподавателя языка специальности является формирование базовых коммуникативных компетенций — языковых и предметных — для участия в сфере научной деятельности:

- чтение специальной литературы;
- слушание лекций;
- конспектирование;
- участие в научных дискуссиях и обсуждениях.

Обучение языку специальности является составной частью общего курса языковой и профессиональной подготовки к учебе на основных факультетах российских вузов. Содержание курса зависит от профессиональной ориентации учащихся, вследствие чего программа обучения делится на 2 этапа:

- освоение языковых моделей и клише общенаучного стиля речи;
- использование усвоенного теоретического материала при овладении знаниями по предметам будущей специальности.

Первый этап освоения языка специальности предназначен для усвоения конструкций научного стиля речи, таких как *«что? является чем?, что? представляет собой что?, что? входит в состав чего?»* ... и т. д. На данном этапе неважно, каким лексическим материалом наполнены данные языковые клише, и их можно отрабатывать на материале как общебытовой, так и общенаучной лексики:

— *МГУ — это крупнейший российский вуз = МГУ представляет собой крупнейший российский вуз = МГУ является крупнейшим российским вузом...*

— *Русский язык — один из труднейших языков мира = Русский язык представляет собой один из труднейших языков мира = Русский язык относится к труднейшим языкам мира = Русский язык является одним из труднейших языков мира.*

Задача преподавателя на данном этапе — выработка определенных слухопроизводительных навыков, многократное повторение синонимичных моделей в вариативных ситуативных текстах, имеющих определенную композицию.

Второй этап — активизация приобретенных теоретических знаний при изучении профильных дисциплин. С этой целью созданы учебные пособия по языку специальности, например, «Будущему биологу», «Будущему юристу», «Будущему медику»...

Данное пособие по научному стилю речи «Моя будущая специальность» предназначено, прежде всего, для работы в гуманитарных группах филологического профиля (лингвистов, переводчиков, журналистов). Работа по этому пособию осуществляется в III концентре обучения языку специальности.

Не секрет, что даже русскоязычные слушатели филологических факультетов, поступая в вуз, имеют слабое представление о том, чем будут заниматься, что такое, например, языкознание, не владеют научной терминологией.

Что говорить об иностранце, если он, в лучшем случае, знает слово «глагол», но затрудняется сказать, что такое «местоимение» или «числительное», а названия падежей в большинстве случаев на подготовительном этапе звучат как «Падеж 1» или «Первый падеж»... Еще меньшее представление учащиеся имеют в области фонетики, лексикологии, словообразования.

Цель пособия «Моя будущая специальность» — дать представление об основных разделах русской грамматики, познакомить с терминологией, принятой в русской науке о языке.

Каждый раздел — «Фонетика», «Лексикология», «Словообразование», «Морфология» и «Синтаксис» — дает не только представление о теоретической грамматике русского языка, но и содержит систему упражнений на усвоение и закрепление материала. Тек-

стовый материал пособия знакомит студентов с известными именами в русской лингвистической науке, способствует приобретению общенаучных знаний.

Конкретными задачами пособия являются:

- усвоение грамматической терминологии русского языка;
- развитие артикуляционных и произносительных навыков и умений;
- усвоение определенного объема знаний по грамматике русского языка;
- развитие навыков аудирования, чтения и письма на основе анализа как учебных, так и аутентичных текстов по языкознанию;
- обучение конспектированию и умению сжато выразить содержание текста.

Тексты разделов различаются как содержанием, так и формой изложения: это может быть учебный (облегченный) текст, научная или публицистическая статья, статья из школьного или вузовского учебника... Однако отбор лексико-синтаксических конструкций базируется на общепринятых материалах основных учебников по языкознанию.

При обучении чтению на начальном этапе знакомства с научным стилем речи используется в основном текст-описание, содержащий усвоенные лексико-синтаксические модели. Таким образом у студентов развиваются навыки и умения изучающего чтения. Это умение пользоваться структурно-грамматическим анализом, работать со словарем, понимать смысловые связи на уровне предложения, абзаца, межфразового единства, целого текста. Студенты учатся выделять логические части текста, главную информацию, излагать главную информацию в виде тезисов. Эта работа трудна для учащихся, поэтому требует специальной тренировки в виде переноса усвоенных моделей в новую область профессионального общения.

Развитие навыков монологической речи начинается с воспроизведения прочитанного на уровне словосочетание — предложение. В дальнейшем студенты учатся строить высказывание по предложенному плану (ответы на вопросы), а также по собственному плану. Одним из способов обучения монологической речи является пересказ текста, однако не все тексты данного пособия предназначены для пересказа содержания. Можно направить работу студентов на сопоставление с родным языком.

Несмотря на то, что материал пособия расположен в соответствии с разделами классической грамматики русского языка, авторы не считают, что изучение разделов должно быть только последовательным. Тематически разделы не связаны между собой, но каждый из них содержит лексико-грамматические конструкции, свойственные научному стилю речи. Выбор темы и объем изучаемого материала зависит от целей урока и степени подготовленности студентов к восприятию научного стиля речи. Задача преподавателя заключается в отборе и презентации материала пособия, необходимого для данной категории учащихся. Пособие может быть рекомендовано для студентов, владеющих русским языком в объеме уровней А2 или В1.

Данное пособие можно рекомендовать также слушателям курса профессиональной переподготовки по методике преподавания РКИ в качестве методической помощи при работе над грамматикой русского языка.

Список литературы

1. Академическая грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1981.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучения произношению. М., 1975.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977.
4. Будагов Р.А. Человек и его язык. М.: Издательство Московского университета, 1974.

5. Голованова Л.З. От прошлого к нашим дням. Пособие, сборник упражнений, книга для чтения. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
6. Гудкова И.А., Копытина Г.М., Луцкая Н.Э. Обучение языку специальности иностранных студентов-гуманитариев в системе предвузовской подготовки. Сборник материалов конференции «Русское межкультурное пространство». М.: ИРЯиК МГУ, 2016.
7. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Учебное пособие. М.: РУДН, 2010.
8. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985.

*Volskaya N.
Kopytina G.
Lutskaya N.*

PRESENTATION OF THE SUBJECT “RUSSIAN AS A PROFESSIONAL LANGUAGE” TO STUDENTS OF HUMANITARIAN GROUPS OF PREPARATORY DEPARTMENTS

The paper issues problems of teaching in student groups. It explains the need for learning the terms of grammar and the ability to understand scientific texts. It is said about the stages of the specialization of the professional language.

Keywords: expressional synonymy, competence in speech and in language, syntax models, terminology.

*Гуревич Павел Юрьевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
gurevichpavel@mail.ru*

ЭТИ ТРУДНЫЕ ЗВУКИ: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

В.А. Артемов утверждал, что в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию. Русский и китайский языки имеют существенные различия на всех уровнях, в том числе несоответствие артикуляционных баз. При включении речевых единиц в артикуляционный тренинг целесообразно использование рисунков с изображением правильного положения языка при произнесении трудных для учащихся звуков, такая наглядность поможет осознанному правильному произношению. В работе анализируется опыт использования игровых технологий для закрепления речевых навыков. Включение визуального канала информации возможно при самопроверке учащихся при помощи онлайн-платформ.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, фонетические навыки, артикуляция, фонема.

Овладение иноязычным произношением предполагает формирование фонетических навыков. Каждый звук необходимо отрабатывать при самом первом употреблении, так как в противном случае закрепится неправильное произношение, исправить которое в дальнейшем будет намного труднее [1: 4]. Для этого необходимо заложить основы русской артикуляционной базы и, следом, автоматизировать и корректировать сформированные навыки [2: 104].

Проблема формирования навыка уже становилась объектом пристального исследования специалистов (труды В.А. Артёмова, Е.И. Пассова, С.И. Бернштейна, С.Ф. Шатилова, Ж.Л. Витлина). Сам процесс научения иностранному языку традиционно сводят к выработке навыков: создание умений, навыков, автоматизмов и привычек [3]. В.А. Артемов отказался от главенствующей роли повторений при формировании навыка как механистического понимания этой сложной динамической деятельности. Он разделит первичное умение (осознанное выполнение действия) и вторичное умение (действие без осознания), утверждая, что «в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию» [4: 141].

Формирование слухопроизносительных навыков лежит в основе формирования речевых умений [5: 8]. В целом от этого зависит успешность коммуникации. Между китайским и русским языками очень мало общего. Русский язык — флективный, с развитой морфологической системой; китайский — язык изолирующего типа (односложный, корневой), отличающийся отсутствием форм словоизменения (о фонетической системе китайского языка в сравнении с русским языком см.: [6], [7], [8]).

«Усвоить произношение иностранного языка — значит овладеть его артикуляционной базой <...>. Артикуляционной базе китайского языка присущи две физиологические особенности <...>: фонационное дыхание, которое в китайском произношении значительно сильнее, чем в русском языке. Во-вторых, более высокая степень напряженности органов речи...» [9: 84]. Для лингвометодических целей важно учитывать, что русский и китайский языки входят в разные языковые семьи, поэтому имеют существенные различия на всех уровнях, в том числе несоответствие артикуляционных баз [10: 41].

В русском языке — определенная вытянутость губ вперед, губы не прижаты к зубам, в китайском языке — губы напряжены и прижаты к зубам. В русском артикуляционном укладе язык «кончиком упирается в нижние зубы при приподнятой переднесредней части к небу, для китайского языка характерно несколько отодвинутое назад ровное положение языка (язык не касается неба и <...> зубов) при загнутом кончике языка вверх, к альвеолам» [11: 83].

Минимальная фонетическая единица русского языка — фонема, в китайском языке минимальной фонетической единицей является слог. Эта особенность — основная причина нарушений при произношении согласных в русской речи китайцев по сравнению с реализацией гласных [9: 84]. Количество звуков в китайском слоге «не превышает четырёх и их последовательность строго регламентирована; <...> согласная часть располагается в начале слова (инициаль), гласная часть — в конце (финаль)» [12: 77]. Сочетание нескольких согласных, характерное для русских слогов (например: -встр-, -вств-) в китайском слоге невозможно [9: 86; 13: 15]. Поэтому у китайских учащихся неизбежны проблемы с произнесением русских согласных в словах: встреча, здравствуйте, «они торопятся быстрее проговорить эти неудобные сочетания согласных и <...> для облегчения произношения <...> вставляют гласные звуки между согласными» [12: 78]. Это стремление избавиться от сочетания согласных звуков в слогах приводит к эпентезе (спасибо [сыпасиба], кровать [кыровать]) или диерезы, когда не произносится один из согласных (тумбочка [тумочка]).

В русском языке нет слов без ударения, а в китайских словах ударения нет, китайский язык тональный, каждый слог в нем произносится с определённым тоном. Всего пять тонов «(четыре различных тона плюс один нейтральный, предназначенный для служебных частей речи)» [12: 78] и не бывает слога вне тона, поэтому в произношении русских слов китайскими учащимися наблюдается многоударность [12: 78]. В китайском языке отсутствуют характерные для русского языка «глухость — звонкость», «твёрдость — мягкость». Нет аналогов [ч'], [ж], [ш'], [з] и [р] /л/, /в/..., отсутствует /ы/ [14], поэтому эти рус-

ские фонемы так трудны для китайских учащихся [9: 85]. Например, обычная ошибка при артикуляции гласного [ы] — произношение [i] вместо [ы]. По мнению Е.А. Брызгуновой — это одна из наиболее трудных ошибок смешанного типа [15: 43]. Важные моменты артикуляции [ы] — движение языка назад по сравнению с [i], как вариант — произношение [ы] с приподнятым кончиком языка [15: 43; 11: 85].

Фонологическое смешение [p] — [л] связано не только с отсутствием в китайском языке звука [p] (в пекинском диалекте отсутствует и звук [л]) [11: 88]. Есть и артикуляционные причины смешения этих звуков: схожее положение и форма изгиба языка. Поэтому, включая эти единицы в артикуляционный тренинг, целесообразно использование рисунков с изображением правильного положения языка при произнесении трудных для учащихся звуков. Показывая положение языка при произнесении звуков [p] — [л], [и] — [ы], нужно сделать акцент на разнице положений языка при произнесении этих звуков. Такая наглядность поможет пониманию правильного положения артикуляционного аппарата, осознанного правильного произношения. Таким образом, мы включаем еще один канал информации — визуальный — и качество восприятия, понимания и запоминания, естественно, будет лучше.

Уделить особое внимание стоит положению губ; языка — по вертикали и горизонтали; положению кончика языка (у альвеол, зубов) [16: 37–38]. По мнению С.С. Хромова и И. Галыня, для предупреждения интонационных ошибок «следует <...> использовать большой потенциал положительного переноса на «пересечении» языковых универсалий и общих просодических явлений русского и китайского языков» [17]. В китайском языке существуют звуки, схожие с русскими: китайские [m], [f], [n], [l], [ts] и [s]. На это звуковое сходство можно опереться при построении курса русской практической фонетики [13: 18], см. также: [6], [18].

Таким образом, для успешного формирования фонетических навыков целесообразно делать акцент на осознанном выполнении действий. Для этого:

1. Стоит использовать звуки в сильных фонетических позициях. При постановке глухих/звонких согласных традиционно используются упражнения, предполагающие попарное произношение противопоставленных по глухости/звонкости согласных в сочетании с тождественными звуками: [д]ом — [т]ом, [з]уб — [с]уп, [г]ость — [к]ость [19: 61–65].

2. При постановке глухих/звонких согласных, можно также «предложить учащимся поочередно произносить парные по глухости/звонкости согласные, приложив палец к щитовидному хрящу (т. н. «кадыку»)» [20]. Это позволит учащимся почувствовать колебания щитовидного хряща при произношении звонких согласных, и отсутствие колебания при произношении глухих согласных (см.: [20], [19: 61–65]). Также для наблюдения за работой органов речи при артикуляции глухих/звонких щелевых согласных [в] — [ф], [з] — [с], [ж] — [ш] учащиеся произносят эти звуки, закрыв пальцами уши. При артикулировании звонких звуков ощущается гул в голове, а при произношении глухих — гул отсутствует [19: 61–65]. Использование приемов самонаблюдения актуально для китайской аудитории, поскольку, вследствие упомянутого выше несовпадения фонологических систем языка, в китайском языке отсутствует противопоставление согласных по глухости/звонкости, поэтому при восприятии русской речи китайскими слушателями, как правило, образуются фонетические лакуны.

3. Показать учащимся правильное положение языка, его движение при произнесении трудных звуков, такая наглядность помогает осознанному правильному произношению, поскольку мы включаем еще один канал информации — визуальный — и качество восприятия, понимания и запоминания, естественно, будет лучше. Удивительно, но опыт использования максимально натуралистичных картинок, сделанных на основе рентгеновских снимков, с изображением правильного положения языка при произнесении трудных

для учащихся звуков оказался не вполне удачным. По-видимому, причина схожа с той, что описана в детской истории о том «Как сороконожка ходить разучилась» — даже русскоязычные учащиеся, не знающие проблем с [p] и [л], оказались бы в затруднении воспроизвести увиденные абсолютно точные изображения языка при произнесении этих звуков. Поэтому зачастую эффективнее оказываются схематичные картинки с изображением правильного положения кончика языка. Нами было замечено, что эффективнее и доходчивее для китайских слушателей просьба о начальном положении кончика языка для звука [p] не возле альвеол, как правильно и традиционно принято, а вертикально посередине, и после начала проговаривания [p] осуществлять медленное движение кончика языка вперед к альвеолам, учащиеся начинают субъективно чувствовать разницу между [p] и [л], и дальше при произнесении этих звуков язык занимает правильное положение возле альвеол. В противном случае, если сразу начинать с положения возле альвеол, то [p] смешивается с [л]; то есть здесь важно учитывать субъективные ощущения учащихся.

4. Использовать схожие звуки из других языков, если учащиеся ими владеют, например английского: [l] похож на русский звук [л] — light, [n] похож на русский звук [н] — name. Здесь важно отметить, что это возможно не везде, например, вряд ли стоит так изучать русский звук [p], поскольку здесь есть прямая опасность принять «похожее» за «то же» [18: 515]. То есть стремиться к транспозиции — положительному переносу опыта применения родного языка как вспомогательного средства в ходе освоения иностранного языка [21], и избегать отрицательного результата переноса прежнего лингвистического опыта на изучаемый русский язык, т. е. межъязыковой интерференции [22]. Поскольку, по точному замечанию У. Вайнрайха, интерференция — это «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [23: 27]. Еще Н.С. Трубецкой писал: «Слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное для нас “фонологическое сито” своего родного языка. А поскольку наше “сито” оказывается неподходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную интерпретацию, так как они пропускаются через “фонологическое сито” нашего родного языка» [24: 57].

5. Использовать достижения других наук. Так, Е.Г. Доронина предлагает осуществлять формирование русской артикуляционной базы у иностранных учащихся путем проведения артикуляционной гимнастики, заимствованной из практики логопедической работы с детьми: упражнения, направленные на формирование умения контролировать положение губ, положение кончика и передней части языка, степень раствора ротовой полости [25: 532–536]. Автор добавляет, что «поскольку человек, выполняющий артикуляционные упражнения, выглядит иногда весьма специфично, <...> преподавателю особое внимание следует уделить созданию конструктивной, рабочей атмосферы» [25: 534]. По мнению Е.Г. Дорониной, артикуляционная гимнастика как часть фонетического модуля — эффективное средство, позволяющее иностранным учащимся формировать и корректировать артикуляционную базу русского языка.

Для закрепления фонетических навыков можно использовать обучающие фонетические игры, с их помощью достигается естественное многократное повторение и «повышение мотивации к овладению иноязычным произношением» [26: 63]. Лучше если одна фонетическая игра используется для отработки одного навыка. Игровые формы помогают преодолеть пассивность учащихся, обеспечивают высокую концентрацию внимания. Игра должна продолжаться не более 10 минут, это позволит удержать внимание ее участников [27], см. также: [28: 89]. Виды игровых технологий разнообразны: от традиционных — «Снежный ком» (каждый учащийся говорит по поставленной лексической теме, повторяя предыдущее и добавляя свое, пока очередь не дойдет до первого участника, который повторит всю сказанную информацию и закончит игру); «Займи позицию» (учащиеся долж-

ны опровергнуть или согласиться с предложенным утверждением, объяснив свою позицию); «Профессии» (нужно найти в списке положительные и отрицательные качества профессии, ответить на 5 почему?...); «Волшебная шляпа» (учащиеся складывают заранее заготовленные вопросы по осваиваемой теме в шляпу, затем каждый вытаскивает из шляпы вопрос и отвечает на него); «Черный ящик» (учащиеся должны отгадать, что в черном ящике, задавая вопросы, на которые можно отвечать только «да» или «нет»). Помимо фонетики, игра способствует изучению пространственных отношений (предложный падеж в значении места, предлоги места...). Финальной игрой может быть озвучивание видеофрагментов известных фильмов. Для большей активности игрового процесса можно ввести временные ограничения: секундомер, чтобы учащиеся должны были ответить меньше чем за одну минуту.

Игровые технологии, как и все технологии, имеют и преимущества, и недостатки. К преимуществам игровых технологий относится активизация процесса обучения; сочетание репродуктивных и проблемных приемов и методов обучения; моделирование видов деятельности.

К недостаткам игровых технологий относится акцентирование внимания на выполнении игровых действий, ведущих к победе, а не на содержании материала. Игра — процесс труднопредсказуемый и плохо управляемый. Поэтому игровые технологии должны развиваться параллельно основному содержанию обучения, помогая активизировать учебный процесс, но не заменяя его. Как говорится, «делу время, потехе час» [29: 392–393].

Наука не стоит на месте, со времени работ Р.О. Якобсона о фонемах до наших дней, говоря словами классика, «дистанция огромного размера». Существуют бесплатные онлайн-платформы, которые мы можем включать в работу. Так, самопроверка навыков говорения может осуществляться при помощи бесплатного сервиса <https://dictation.io/speech>. Распознаваемость речи на нем приближается к 100%. Мы можем использовать подобные бесплатные платформы в преподавании РКИ, бездушная машина не поймет китайского студента, пока он не произнесет слово правильно, и, что принципиально важно, учащемуся на экране будет наглядно видно, что он произносит, будут видны его ошибки.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: Лингафонный курс для иностранцев. М.: Прогресс, 1969.
2. Шустикова Т.В. Общие вопросы постановки русского произношения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М: РУДН, 2002. С. 103–111.
3. Психология: Учебник для пед. институтов / [Ред. А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.]. М.: Учпедгиз, 1956.
4. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
5. Фролова И.В. Оптимизация процесса формирования слухопроизносительных навыков у студентов 2 курса педагогического вуза (французский язык как второй иностранный после английского): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
6. Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006.
7. Румянцев М.К. Фонетика и фонология современного китайского языка. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

8. Спешнев Н.А. Введение в китайский язык: Фонетика и разговорный язык. СПб.: КАРО, 2004.
9. Панова Р.С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 22 (160). Филология. Искусствоведение. Вып. 33. С. 83–86.
10. Бернштейн С.И. Словарь фонетических терминов. М.: Восточная литература РАН, 1996.
11. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клобукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1998. Вып. 6. С. 78–92.
12. Дворников В.И. Некоторые фонетические проблемы, возникающие при обучении китайских студентов академическому пению // Музыкальный журнал Европейского Севера. № 2 (10), 2017. С. 75–84.
13. Дэн Цзе. Позиционные закономерности русской фонетической системы «в зеркале» китайского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. М., 2012.
14. Дэн Цзе. К проблеме анализа китайского акцента в области произношения русских согласных [Электронный ресурс]. URL: http://www.lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/rki/dentse.pdf (дата обращения: 13.05.2018).
15. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963.
16. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2013.
17. Галыня И. Просодическая интерференция в устноречевом общении на китайском языке. С. 37. [Электронный ресурс] URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Frepozytorium.uwb.edu.pl%2Fjspui%2Fbitstream%2F11320%2F2870%2F1%2FBAJ_14_Galynja.pdf&name=BAJ_14_Galynja.pdf&lang=ru&c=575e5999bf1b (дата обращения: 13.05.2018).
18. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. М., 1970.
19. Бурякова Е.С., Варава С.В. К вопросу о постановке иностранным студентам некоторых типов гласных и согласных звуков русского языка // Культура народов Причерноморья. № 173. Симферополь, 2009. С. 61–65.
20. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 2000.
21. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
22. Вафеев Р.А. Выражение причинно-следственных отношений в русском и татарском языках. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2000.
23. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища шк., 1979.
24. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Пер. с нем. А.А. Холодовича; Под ред. С.Д. Кацнельсона; Послесл. А.А. Реформатского; Вступ. ст. Л.А. Касаткина. 2-е изд. М.: Аспект-Пресс, 2000.
25. Доронина Е.Г. Артикуляционная гимнастика в корректировочном фонетическом курсе на занятиях по РКИ // Наука ЮУрГУ: материалы 66-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук. Челябинск, 15–17 апреля 2014 г. С. 532–536.

26. Касаткина А.Ю. Функции фонетической игры при обучении китайских студентов русскому произношению // Мир русского слова. 2015. № 1. С. 62–67.
27. Касаткина А.Ю. Инновационные формы обучения при формировании фонетических навыков у студентов из Китая: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2016. С. 78–79.
28. Волкова К.В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку как иностранному: глаголы движения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (168).
29. Тихоненко Е.В. Игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному: методический аспект // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной науч.-практ. конф. Минск: БГМУ, 2017.

Gurevich P.

THESE DIFFICULT SOUNDS: ABOUT THE ISSUE OF TEACHING RFL TO CHINESE STUDENTS

V.A. Artemov argued that in the development of speech skills, decisive role does not belong to repetition, but to understanding. Russian and Chinese languages have significant differences at all levels, including the inconsistency of articulatory bases. Including speech units in articulatory training, it is advisable to use pictures depicting the correct position of the language when pronouncing difficult sounds for students, such visualization will help to realize correct pronunciation. The work analyzes the experience of using game technologies to consolidate speech skills. The inclusion of a visual channel of information is possible when students self-test using online platforms.

Keywords: Russian, Chinese, phonetic skills, articulation, phoneme.

*Гуськова Екатерина Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
katie.gus@yandex.ru*

ТИПОЛОГИЯ МОБИЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматривается актуальность использования современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Автором приводится типология мобильных средств, которые могут представлять методический интерес для преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: мобильное обучение, ИКТ, мобильное приложение.

На сегодняшний день перед методикой преподавания иностранного языка стоит актуальная задача пересмотра традиционных компонентов системы обучения с учетом тех когнитивных особенностей, которые свойственны учащимся так называемого «цифрового поколения» [3; 4].

Разнообразие сетевых жанров коммуникации, активное использование компенсаторных функций невербальных элементов в процессе речевого поведения, а также интенсивное взаимодействие человека с информационно-коммуникационными сервисами говорят нам о необходимости применения мобильных устройств в качестве одних из основных средств обучения [1].

Традиционно под средством обучения понимается комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых происходит управление учебной деятельностью учащихся по овладению предметом, в нашем случае языком, и преподавателя по обучению [2]. К техническим средствам до недавнего времени было принято относить компьютер, DVD-проигрыватели, магнитофоны и ноутбуки. В учебном процессе эти устройства отвечают за передачу и хранение учебной информации. Однако с появлением Интернета, WAP и GPRS технологий для решения учебных задач учащиеся все чаще стали обращаться к таким мобильным устройствам как смартфон и планшет. Благодаря своим техническим параметрам и широкой распространенности эти устройства стали незаменимы в вопросе информационного обмена. В рамках обучения иностранным языкам они могут обеспечивать:

- воспроизведение мультимедийных материалов обучающих ресурсов (инфографика, подкасты, изображения, видео и т. д.);
- мгновенную учебную интеракцию (twitter, системы опроса, whatsapp и т. д.);
- быстрый доступ на обучающие ресурсные сайты и к учебным материалам, которые хранятся на облачных сервисах (справочники, словари, энциклопедии);
- базу для разработки собственно учебных материалов с последующим их включением в учебный процесс;
- осуществление проектной деятельности;
- непосредственное целенаправленное развитие языковой компетенции.

Отсюда, условно среди мобильных средств обучения иностранным языкам могут быть выделены:

- аудио-видео проигрыватели;
- коммуникационные приложения;
- справочные приложения;
- сервисы по созданию мобильных тестов и заданий;
- собственно обучающие приложения;
- облачные сервисы.

Коммуникационные приложения предназначены для обеспечения обратной связи с обучающимися и администрирования учебного процесса. К ним относится почта, социальные сети, блоги, мобильные системы опроса. Данные сервисы помогают не только обеспечить коммуникацию между участниками учебного процесса, но и погрузить студентов в языковую среду.

В работе с лексикой, лексической сочетаемостью слов и страноведческим материалом учащиеся могут использовать справочные сайты и приложение — электронные словари и онлайн-энциклопедии.

Важной чертой современного этапа развития является то, что ресурсы, в том числе и образовательные, создаются обычными людьми, а не профессионалами. В результате в распоряжении современного преподавателя, не знакомого с языками программирования, имеется целый набор различных инструментов и программных средств Интернета для подготовки учебных материалов. К ним относятся специальные сайты, где с помощью готовых форм можно быстро разработать систему тестовых заданий.

Собственно обучающие приложения по обучению иностранным языкам представляют собой специальное программное обеспечение, которое устанавливается на мобильное устройство. Обычно это лексико-грамматические тренажеры с теоретическим и практическим модулями, помогающие учащимся самостоятельно совершенствовать свою языковую компетенцию.

«Облачные» сервисы хранения информации (OneDrive, Dropbox, Google Drive, Яндекс Диск и т. д.) обеспечивают удаленный коллективный и индивидуальный доступ к учебным ресурсам, что способствует активизации познавательной деятельности учащихся. Вместе с тем данные технологии позволяют организовать учебный процесс в интерактивно-групповом режиме, когда каждый учащийся принимает участие в сборе и обработке учебных материалов, хранящихся или созданных в «облачном» сервисе.

Таким образом, разнообразные мобильные средства обучения в новой педагогической реальности дадут возможность реализовать на деле принципы интегрированного обучения, когда традиционные формы обучения взаимодействуют с информационно-коммуникационными технологиями.

Список литературы

1. Авраменко А.П., Титова С.В. Мобильное обучение иностранным языкам: учебное пособие. М., 2014.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2015.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants From On The Horizon / MCB University Press, Vol. 9. No 5. October 2001. [Электронный ресурс] URL: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20> (дата обращения: 22.02.2018).
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently? On the Horizon, 9 (6) [Электронный ресурс] URL: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20> (дата обращения: 22.02.2018).

Guskova E.

MOBILE MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TYPOLOGY

This article considers the relevance of the use of modern information and communication technologies in learning process. The author refers to classification of mobile technology services in regards to the methodological interests of foreign language teachers.

Keywords: mobile learning, information and communication technologies, mobile applications, information and communication technologies.

*Демидова Наталия Олеговна
МГУ имени М.В. Ломоносова
demidova.writeme@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ МАССОВЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ

В данной статье рассмотрены непосредственные и опосредованные способы восприятия информации. Также проведён анализ методов работы с учебным материалом в рамках создания массовых онлайн-курсов по изучению русского языка как иностранного. По результатам детального разбора структуры одного учебного курса выявлены характерные особенности, а также принципы организации учебной информации.

Ключевые слова: массовые онлайн-курсы, русский как иностранный, восприятие информации.

В данной статье речь пойдёт о способах восприятия информации учащимися в рамках MOOK — массовых открытых онлайн-курсов, а также о структурировании учебного материала на примере курса, адресованного слушателям, изучающим русский язык как иностранный дистанционно.

Следует начать с введения некоторых определений, и одно из ключевых понятий — это MOOK. MOOK (массовый открытый онлайн-курс, англ. massive open online course, MOOC) — это обучающий курс с интерактивным вовлечением массы слушателей, применением электронных технологий и средств обучения. Массовые открытые онлайн-курсы являются формой дистанционного, как правило, дополнительного образования, не исключая при этом возможности прохождения онлайн-программ магистратуры с последующим получением полноценного диплома университета.

В России самые известные площадки с размещёнными на них массовыми онлайн-курсами — это OpenProfession (Открытая профессия), ArzamasAcademy (Академия Арзамас) и русскоязычные курсы на Coursera.

В современной мультимедийной реальности информация поступает к человеку по многим каналам, одним из которых является MOOK. Доверие к данному каналу должно быть особенно высоко, так как через него слушатель будет воспринимать основную или дополнительную учебную информацию и формировать картину мира, в том числе языковую.

Если говорить о способах восприятия информации, то стоит упомянуть, что существует деление на визуалов, аудиалов и кинестетиков, с преобладанием типа визуалов. MOOKи преимущественно используют визуальную информацию: видео, тексты, фотографии и иллюстрации, и лишь изредка — аудиоматериалы, что, на наш взгляд, позволяет добиться наращивания большего количества ярких ассоциативных образов в сознании учащегося [1].

Также в рамках отобранных материалов важно соблюдать высокий уровень качества учебного материала, т. к. его репрезентативность, как опосредованно, так и непосредственно влияет на качество усвоения информации, а также формирует в сознании учащегося образ учебного заведения, организовавшего курс, поэтому материал в массовых онлайн-курсах должен быть хорошо подготовлен и крайне продуман. В структуре курса не должно быть ничего лишнего, отвлекающего слушателя от усвоения главной информации: название курса и модулей должны быть лаконичными и дающими чёткое представление о содержимом каждой части. Графика и шрифты должны составлять стилевое единство — всё это помогает качественной перцепции.

Как правило, массовый онлайн-курс разбит на модули, каждый из которых содержит новый учебный материал в виде видео-лекций, сопроводительного текста и/или презентаций, а также контрольных заданий в виде теста и/или творческого задания. Тестовая часть оценивается системой автоматически, а творческое задание обычно оценивается сокурсниками, при этом автор задания должен не только отправить на проверку свою работу, но и проверить от 3 до 5 чужих работ — это называется перекрёстным оцениванием. Такие формы контроля помогают лучшему восприятию: результаты теста быстро выявляют процент усвоения ключевой информации, а творческое задание, к примеру, в виде эссе позволяет автору при написании упорядочить информацию, а при проверке работ сокурсников закрепить необходимый учебный материал в памяти. Система оценок, в баллах или, чаще, в процентах, отсылает к традиционной модели обучения и, в то же время, вводит соревновательный аспект, мотивирующий слушателя на результативное прохождение курса.

Содержание модуля должно быть разбито на логические блоки. Каждый из них, в целях удержания внимания слушателя, не должен превышать 10–15 минут, а слайды презентации должны быть пронумерованы — это помогает слушателю рассчитать свои силы и лучше сконцентрироваться на усваиваемой информации. Вопросы, предлагаемые в кон-

трольных заданиях, должны коррелировать с учебным материалом — учащийся не должен искать дополнительную информацию в сторонних источниках. Инструкции к выполнению заданий должны быть чёткими и иметь призыв к действию — это дисциплинирует слушателя и помогает ему придерживаться единой структуры.

В силу формата в учебном материале, размещённом для широкого доступа, имеется особенность, а именно: учащийся может неограниченное количество раз возвращаться к учебному материалу, в отличие от традиционных занятий, где информация воспринимается единожды в режиме реального времени. Кроме того, учащийся обычно воспринимает онлайн-курс как дополнительный учебный продукт, при этом ожидая увидеть соответствие высокому уровню использования современных технологий.

Голос диктора на аудиозаписях должен быть поставленным и обладать приятным тембром, сама запись должна быть чёткой и не затянутой (от 20 секунд до 3 минут). Учебные игровые видео, при их наличии, должны быть исполнены профессиональными актёрами и обладать сюжетом. Лектор на видеозаписи должен приятно выглядеть, уметь вести себя перед камерой и излагать учебный материал последовательно и размеренно.

Стилевое единство учебного материала позволяет слушателю воспринимать учебный продукт целостно и плавно переходить от одного урока к другому, даже при большой дробности материала.

Что касается обучения иностранному языку, контрольная часть курса, особенно на не продвинутом уровне, должна быть дробной, то есть после каждой небольшой части введённого учебного материала должно присутствовать контрольное задание, для выполнения которого учащемуся нужно потратить от 5 до 15 минут. Такая дробность позволяет использовать самоконтроль учащегося и уйти от прямого, личного контроля преподавателя. Также при изучении иностранного языка слушатель должен быть вовлечён во все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование.

Массовый онлайн-курс «Русский как иностранный: B1+», организованный Санкт-Петербургским государственным университетом на площадке Coursera, использует описанную выше структуру разбивки учебного материала на модули в соответствии с количеством недель и использует дробный контроль в каждом из модулей. Так, перед просмотром игрового видеосюжета используются сначала классические предтекстовые упражнения, направленные на снятие лексических трудностей, и послетекстовые упражнения, выполняемые после просмотра сюжета и сделанные в виде небольшого теста.

При этом для предупреждения возможных трудностей, связанных с пониманием условий задания, к каждому из них прилагается инструкция по выполнению. Отметим, что видеосюжет должен иметь высокое качество изображения для повышения качества усвоения материала, в нём по возможности должны быть задействованы профессиональные актёры.

В рамках курса «Русский как иностранный: B1+» от СПбГУ используются как текстовые материалы, так и аудиозаписи, видеоматериалы, а также фотографии, что, несомненно, помогает подключить разные каналы восприятия учащегося.

В любом онлайн-курсе должны быть использованы примеры, связывающие виртуальные знания с реальными, с помощью такой связи информация уходит из краткосрочной памяти в долгосрочную. Хорошей иллюстрацией этого принципа служит задание «Вещи, которые сделают ваше путешествие комфортным», предложенное в рамках курса «Русский как иностранный: B1+» от СПбГУ. Также курс использует сюжетную историю с участием персонажей, поведение которых очень похоже на поведение людей в реальной жизни — все эти приёмы сокращают дистанцию между учебной ситуацией и знаниями, применяемыми на практике.

Также при описании способов восприятия информации стоит упомянуть о таком понятии, как «клиповое мышление» или «клиповое сознание», которое означает фрагментарное восприятие информации, слабую связь между разными её частями [2]. Такой тип мышления, вместе с появлением термина, сформировался в середине 1990-х годов, в результате свободного доступа человека к большому массиву информации. Исходя из этого, большинство массовых онлайн-курсов структурируют учебную информацию в соответствии с представлением о том, что современный слушатель лучше воспримет материал, разбитый на микро-темы. Так, в онлайн-курсе «Русский как иностранный: В1+» от СПбГУ один пятиминутный видеосюжет представлен сначала полностью, а затем разбит на короткие части, после каждой из которых даётся контрольный тест на понимание.

Массовые открытые онлайн-курсы позволяют использовать не только разные типы учебного материала в рамках одного урока-модуля, но и дополнительные интерактивные материалы, такие как форум к каждому уроку-модулю, где учащиеся объединяются в сообщества по интересам. Это помогает решению возникших в процессе обучения трудностей, а также лучшему усвоению учебного материала за счёт увеличения вовлечённости слушателей в процесс обучения, нахождения единомышленников и обмена идеями [3].

Ещё одним важным понятием для исследования типов и способов восприятия информации является термин “lifelong learning” («обучение на протяжении всей жизни»), который подразумевает, что человек может получить образование в любом возрасте. Это связано с растущими требованиями к набору компетенций и с открытостью доступа к большому массиву информации. Данная концепция непрерывного обучения также повлияла на способы и качество воспринимаемой информации. Внимание среднестатистического слушателя массовых онлайн-курсов необходимо постоянно удерживать, а учебный материал должен соответствовать уровню слушателя и создавать ощущение доступности знаний.

Список литературы

1. Stack S. Learning Outcomes in an online vs traditional course // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 9. No 1. Article 5. 2015.
2. Черниговская Т.В. Мозг и язык: врожденные модули или обучающаяся сеть? // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы / под редакцией ак. А.И. Григорьева. М.: Наука, 2010.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Часть III, глава 5. 8-е изд. М.: Академия, 2013.

Demidova N.

SPECIAL FEATURES OF INFORMATION PERCEIVING WHILE PREPARING MASSIVE ONLINE COURSES

This article describes the direct and indirect ways of information perceiving. Also it analyzes methods of working with educational material in the framework of the creation of massive online courses for the study of Russian as a foreign language. Based on the results of a detailed analysis of the structure of one training course, the characteristic features and the principles of organization of educational information are revealed.

Keywords: online courses, Russian as a foreign language, the perception of information.

Долгов Иван Сергеевич
МГУ имени М.В. Ломоносова
ivan.dolgoff@mail.ru

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Методическая ценность аудиовизуальных материалов на уроках РКИ не вызывает сомнений. Однако использование видеофрагментов ограничено компетенцией преподавателя в области информационных технологий. Актуальной представляется задача создания программного обеспечения (веб-сервиса), облегчающего разработку интерактивных заданий на основе видеоматериалов. Использование предлагаемого сервиса позволит повысить эффективность обучения за счёт перехода от пассивного восприятия видеофрагментов, предъявляемых на аудиторном занятии, к активному взаимодействию с учебным материалом, доступным дистанционно и в любое время, что удовлетворяет концепции обучения «по требованию» (“education on demand”).

Ключевые слова: видеоматериалы, субтитры, задания, интерактивный, дистанционный, ИКТ, education on demand.

Известно, что процесс изучения языка вне языковой среды сопряжён с определёнными трудностями. В частности, наблюдается отрыв от живой разговорной речи, т. е. отсутствует возможность обучения рецепции и продукции вербальных сообщений в естественном для носителя темпоритме, отсутствуют навыки невербальной коммуникации. Частично решить эти проблемы позволяет использование учебных фильмов, а также фрагментов неадаптированных художественных и мультипликационных фильмов, созданных носителями изучаемых языка и культуры. При отборе материала учитывается целевая аудитория, уровень, интересы, гендерный и национальный состав учащихся.

Основными препятствиями для использования видеофрагментов в аудиторной работе являются сложность в подготовке (монтаже) материала, отсутствие релевантных инструментов формирования и поддержания базы данных, как следствие, невозможность оперативного поиска и воспроизведения материала, что ведёт к потере времени и частичному или полному отказу от привлечения видеоматериалов.

Исходя из этого, а также учитывая цели и задачи образовательного процесса, мы решили пересмотреть подход к использованию видеоматериалов на уроках русского языка как иностранного. Актуальным представляется создание специализированного программного обеспечения (веб-сервиса), облегчающего разработку и предъявление слушателям интерактивных заданий на основе видеоматериалов.

В нашем понимании, к подобному сервису могут предъявляться следующие требования: понятный неподготовленному пользователю интерфейс, возможность создания как субтитров, так и заданий, автоматизация контроля выполнения заданий, возможность сохранения материалов в общедоступной базе, использование тематического деления и ключевых слов (тегов) для облегчения поиска, ранжирование по уровню сложности, а также организация массового дистанционного доступа к материалам.

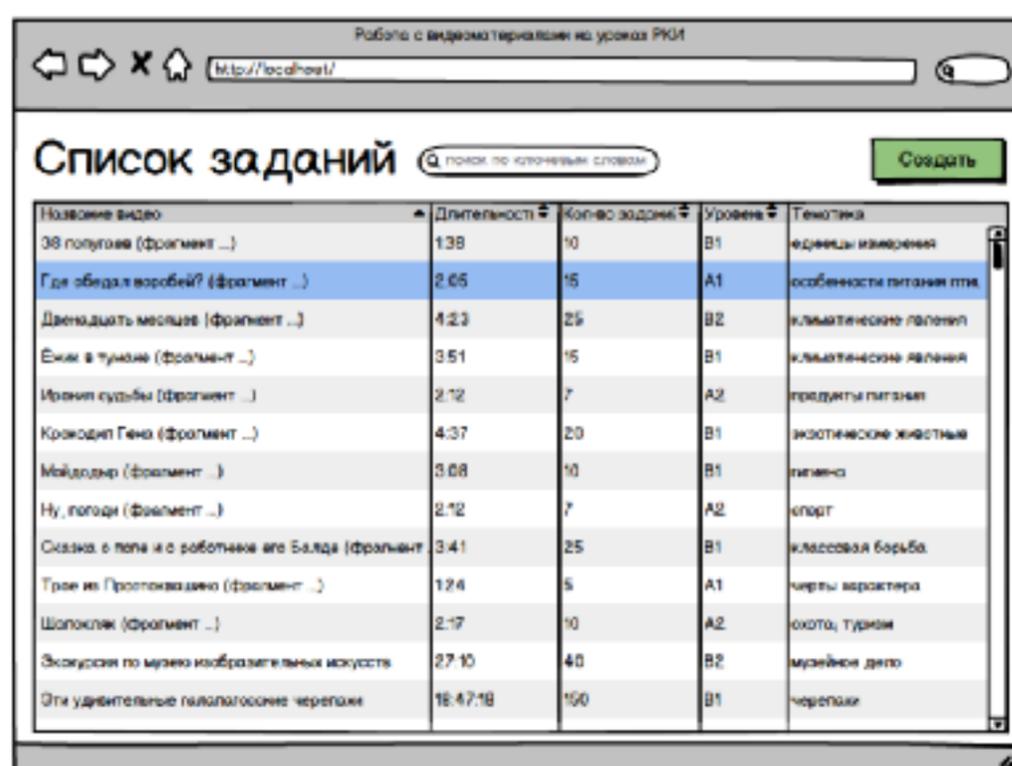


Рисунок 1. Главная страница

На главной странице (рис. 1) пользователь видит список упражнений, созданных сообществом — преподавателями, использующими сервис. Здесь отображается название видеофрагмента, длительность, количество заданий, их уровень и тематика. Возможен поиск упражнений по ключевым словам.

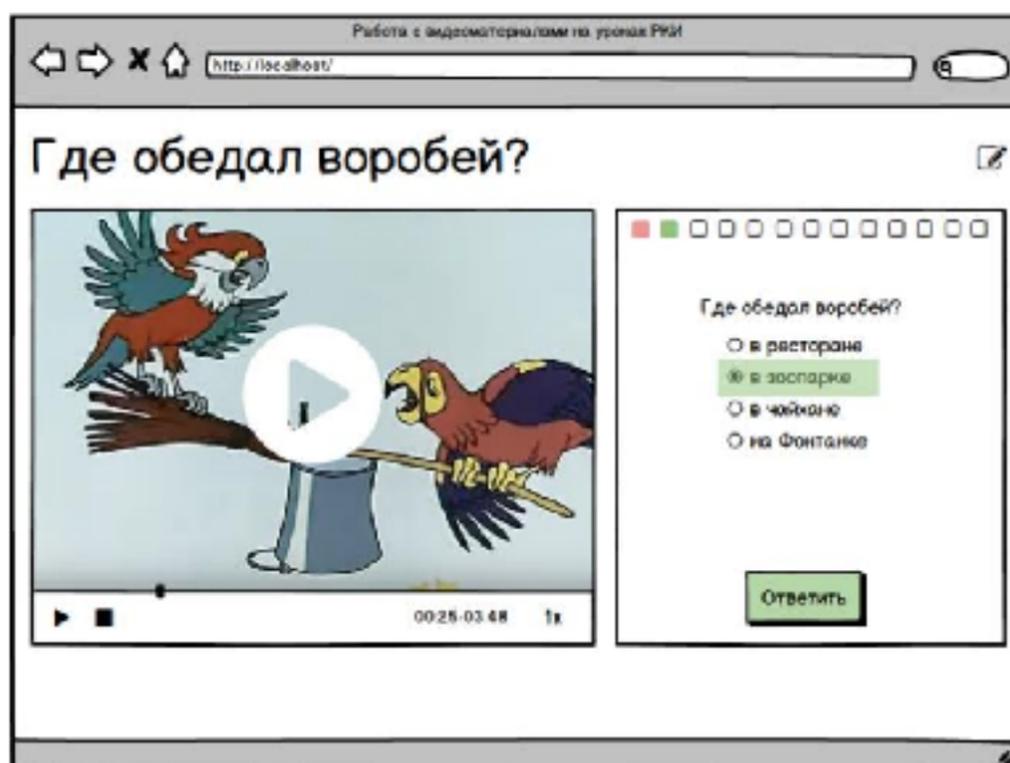


Рисунок 2. Режим просмотра

При выборе упражнения выполняется переход в режим просмотра (рис. 2). Слева отображается окно видеоплеера с возможностью изменять скорость воспроизведения, справа — задания. Задания появляются своевременно, при этом воспроизведение видео останавливается.

Для улучшения осведомленности потенциальной аудитории о веб-сервисе представляется рациональным имплементировать функции социального взаимодействия. Например, студент сможет поделиться результатом выполнения заданий с друзьями в социальных сетях или отправить его преподавателю.

Из режима просмотра или при нажатии кнопки «Создать» на главной странице преподаватель может открыть режим редактирования.

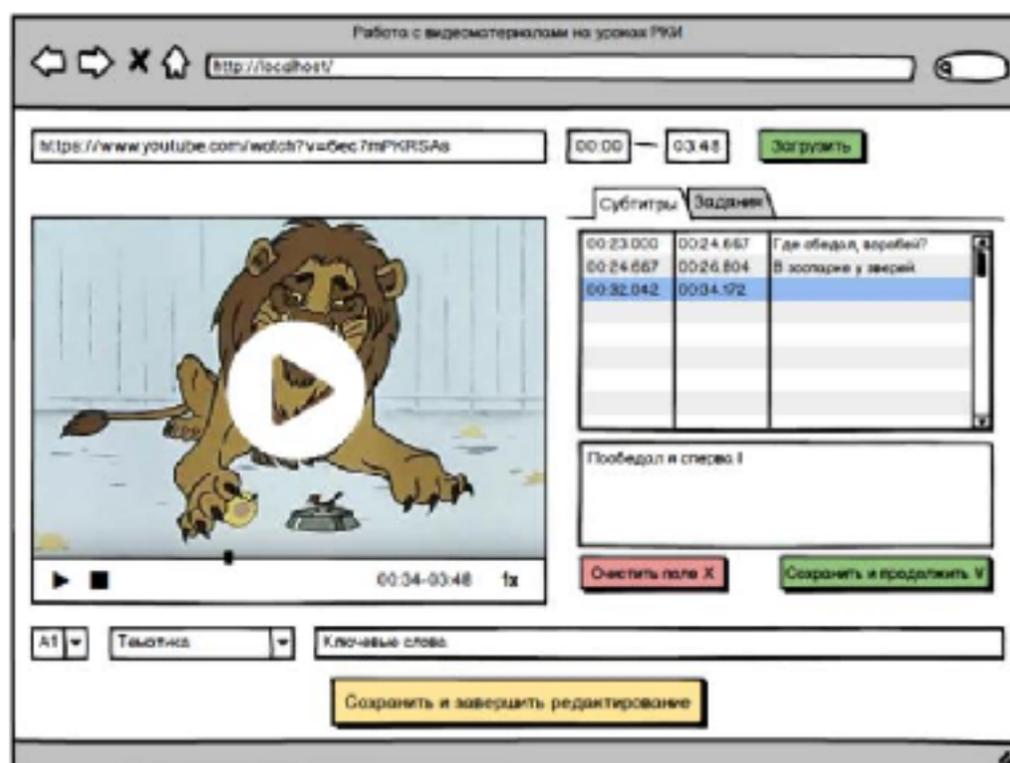


Рисунок 3. Функция ввода и изменения субтитров

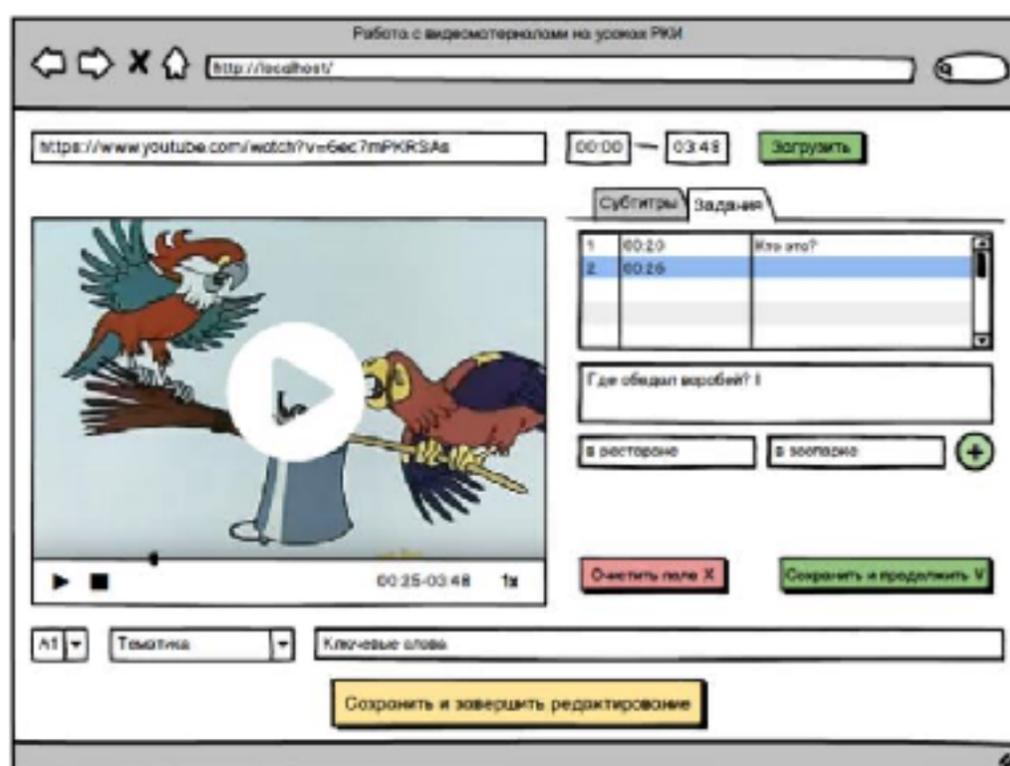


Рисунок 4. Функция добавления заданий

В этом режиме доступны функция ввода и изменения субтитров (рис. 3), а также функция добавления заданий (рис. 4). При остановке видео в таблицу добавляется текущее время, а в поле ввода под таблицей можно добавить субтитры или вопросы, которые будут отображаться при воспроизведении. При нажатии на кнопку «Сохранить и продолжить» воспроизведение видео продолжается, а обозначение кнопки изменяется на «Пауза». В этом режиме также можно выбрать уровень, тематику и добавить ключевые слова.

Все изменения будут сохраняться автоматически в фоновом режиме, чтобы при необходимости прервать редактирование или при случайном закрытии вкладки работу можно было продолжить с того же места. После нажатия на кнопку «Сохранить и завершить редактирование» изменения будут отражены в базе упражнений.

В рамках решения параллельной задачи монетизации и мотивации сообщества мы предлагаем ввести постоянный бесплатный доступ к своим упражнениям; ограниченный пробный доступ к базе упражнений, создаваемой сообществом; в дальнейшем: бесплатный доступ к общей базе при условии создания пользователем не менее одного упражнения в неделю (т. е. видеофрагмент и задания); платный доступ к базе упражнений сообщества. Предполагается, что подобные меры будут мотивировать пользователей на пополнение базы материалов и активное участие в жизни сообщества.

По нашему мнению, разработка предлагаемого сервиса позволит упростить предъявление материалов на занятии, повысит эффективность обучения за счёт перехода от пассивного восприятия видеофрагментов, предъявляемых на аудиторном занятии, к активному взаимодействию с учебным материалом, доступным дистанционно и в любое время, что удовлетворяет концепции обучения «по требованию» (“education on demand”). Кроме того, доступный интерфейс и система мотивации позволят сократить трудовые затраты на подготовку к занятиям.

Авторы открыты для предложений и пожеланий со стороны экспертного сообщества преподавателей русского языка как иностранного.

Dolgov I.

OPPORTUNITIES OF VIDEO APPLICATION AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

There is no doubt that the application of the audiovisual assets at Russian as a foreign language lessons has a distinct methodological value. However, there are some limitations by the capabilities, imagination and IT competency of the teacher. Therefore, the development of the software or web-service, which helps to compile video and interactive tests, is relevant. This service may require a clear interface, the option of creating subtitles and tests, automation of the checking procedure, the options of importing, exporting, saving assets in a public database, thematic division, level ranking, remote access to the assets. The service could improve the effectiveness due to the transition from passive perception of video presented at the classroom to active interaction with the educational assets remotely 24/7, which satisfies with the concept of “education on demand”.

Keywords: video, subtitles, tasks, interactive, remote access, IT, education on demand.

*Дроздова Елена Сергеевна
Каверина Валерия Витальевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
kaverina1@yandex.ru*

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПИСЬМУ АРАБОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

В статье проводится сопоставительный анализ русской и арабской систем письма, на основании которого выявляются причины трудностей, с которыми сталкиваются арабговорящие ученики на начальном этапе обучения русскому языку. В первую очередь, проблемы кроются в особенностях русской и арабской письменности. Кроме того, в системе гласных присутствуют различия в обозначении кратких звуков, в арабском письме наличествуют огласовки, неразличение букв *o* и *y*. В системе согласных проблемы вызывают отсутствие звука (или его варианта) в родном языке ученика, отсутствие в арабском языке противопоставления согласных по глухости-звонкости, понятия оглушения и озвончения парных согласных и других ассимиляций.

Ключевые слова: обучение русскому письму, обучение арабговорящих детей, арабское и русское письмо.

События, произошедшие в Сирийской Арабской Республике, оказали серьезное влияние на миграционные процессы и привели к заметному росту числа беженцев из этого государства. Дети, достигшие школьного возраста, испытывают серьезные трудности с поступлением в общеобразовательную школу, что связано, как правило, с низким уровнем владения русским языком и отсутствием у преподавателей опыта работы с арабговорящими учениками.

Письмо считается сложнейшим видом языковой коммуникации. Во многих системах обучения, в том числе и в арабских школах, обучение письму сводится в основном к выработке у детей каллиграфических навыков. Механическое воспроизведение печатных, а затем и письменных букв — прекрасное упражнение для развития мелкой моторики учеников младших классов. Однако при изучении русского письма педагогу приходится прибегать к ряду приемов, которые не только способствуют скорейшему усвоению учениками технической стороны письма, но и формируют ряд комплексных умений, помогающих сознательно воспринимать написанное.

Дети, для которых арабский язык является родным, испытывают трудности не только с освоением русской грамматики или лексики, но и с наработкой орфографических навыков. Умение правильно писать слова, выбрать верную в том или ином случае орфограмму — это одна из лингвистических и методических задач, которые необходимо решить для успешного освоения русского языка.

В настоящее время существует множество разнообразных пособий и методических разработок по преподаванию русского языка как неродного, однако есть острая необходимость в узконаправленных пособиях, которые учитывали бы особенности родного языка арабговорящих учеников.

При проведении сопоставительного анализа русского и арабского языков было определено, что на начальном этапе обучения русскому письму арабговорящим ученикам приходится преодолевать множество трудностей по следующим причинам:

- в арабском и русском языках по-разному воспринимается и визуализируется концепция слога;
- чтение и письмо в арабском языке осуществляется справа налево, что приводит к перестановке букв в слогах и слогов в слове при чтении и письме на русском;
- арабское письмо не предполагает деление на слова;
- в арабской вязи нет понятия прописной и строчной буквы;
- принятые в арабском письме огласовки учащиеся смешивают с русскими ударениями.

Рассмотрим подробнее основные особенности обучения арабговорящих детей русскому письму.

1. Обучение связному чтению и письму, правильному восприятию русского слога

Распространенная ошибка на начальном этапе обучения — перестановка букв в слогах и слогов в слове. Происходит это потому, что чтение и письмо в арабском языке осуществляются справа налево. Именно поэтому при чтении на русском языке арабские ученики охватывают глазами слово в целом и произносят последующую букву (или слог) перед предыдущей.

При работе в прописях ученики младшей возрастной группы хорошо справляются с написанием единичных букв по заданному образцу. Поскольку в русских прописях буква-образец расположена всегда в левой части строки, дети легко ориентируются в пространстве листа. Трудности возникают, когда речь заходит о написании самых простых слов, состоящих из трех-четырёх букв. Ученик продолжает писать в строку слева направо сло-

во, прочитанное им справа налево. Например, если в качестве образца приведено слово *мак*, его записывают как *кам*, *сок* превращается в *кос* и т. п. При самостоятельной работе в тетради количество ошибок увеличивается. Ученикам младшей группы комфортно и привычно начинать писать с правого верхнего угла страницы, кроме того, они с трудом усваивают понятие строки как таковой и часто пишут русские слова «наизнанку» и в столбик (даже те, что связаны синтаксически и представляют собой предложение).

Поскольку в арабском языке другая система взаимодействия гласных и согласных букв, при обучении русскому языку крайне важно выработать умение не только опознавать в словах гласные звуки, но и отображать их на письме. Гласные дают слову звукослововой каркас, который наполняется определенным звучанием за счет и гласного, и согласного звуков. Без выработки этого навыка невозможно будет перейти к следующему этапу — умению визуально опознавать элементы значения прочитываемых слогов в слове, передающие его смысл.

Главная произносительная единица в слове — это слог. Для развития произношения и улучшения навыка восприятия иноязычной речи на слух можно воспользоваться рядом упражнений, которые помогут арабговорящим ученикам быстрее запомнить русские буквы и воспринять идею, что две стоящие рядом буквы должны произноситься слитно. После того, как группа учеников в полной мере сможет опознавать русские буквы и освоит принцип слитного произношения слогов, можно перейти к тренировочному чтению так называемых «букварных столбиков». Сочетания гласных и согласных есть практически в любой азбуке — к каждой новой изучаемой букве предлагается набор слов и слогов для чтения. Этого вполне достаточно для русскоговорящего ребенка, но арабговорящим детям можно предложить ряд упражнений, в которых поиск определенных сочетаний букв совмещен с расширением словарного запаса, кроме того, при помощи подобных упражнений тренируется навык определения ударных и безударных гласных в слове.

При обучении первоначальному чтению и письму чрезвычайно важно вырабатывать у детей навык распознавания слогов в словах, а также умение находить в каждом слоге слогаобразующий звук, которым всегда бывает только гласный, любой же согласный является неслоговым, т. е. не образующим слогов. Четкое определение ударного слога — непростая задача для арабских детей, поскольку в русском языке ударение разноместное и подвижное. В этом случае может помочь только регулярная речевая практика и периодические упражнения, которые помогут закрепить полученные знания.

2. Обучение написанию гласных букв

В арабском языке гласные обозначены тремя буквами: (алеф) ا, (уау) و, (йа') ي, при этом буква (уау) обозначает два звука: [о] и [у], а буква (йа') — звуки [э] и [и]. Гласные буквы прописываются не всегда, часто они обозначаются «огласовками» — специальными надстрочными и подстрочными знаками, которые регулируют правила чтения. Однако тексты с огласовками создаются в основном в учебных целях: написание в них считается примером упрощенной орфографии. Обычные тексты, кроме Корана, не содержат огласовок. Написание гласной буквы в слове показывает, что звук должен быть долгим, и, наоборот, долгота звука говорит о том, что на месте его звучания необходимо написать гласную букву. В арабском слове может быть графически изображена только одна гласная буква, а остальные — согласные. При этом в слове есть и другие гласные звуки, но на письме они обозначены только огласовками. На начальном этапе обучения в русских словах ученики часто не могут определить ударные слоги и часто путают знак ударения в русских словах с обозначением (огласовкой) буквы «алеф».

Следует обратить внимание учеников на то, что в русском языке между звуками и буквами, разумеется, существуют определенные связи и зависимости, но они должны четко понимать, что отличает одно от другого. Ученики должны твердо усвоить, что звуки довольно часто не совпадают с их буквенными обозначениями и могут передаваться разными буквами. С другой стороны, одна и та же буква может служить способом графического обозначения разных звуков. Некоторые характерные качества отдельных звуков графически передаются не одним, а несколькими буквами. Так, гласных звуков у нас шесть ([а], [о], [у], [ы], [э], [и]), а букв — 10.

2.1. Ударные гласные

У говорящих по-арабски детей младшего школьного возраста возникают проблемы с распознаванием на слух гласных, находящихся в сильной позиции, то есть под ударением. Дети часто путают *e* и *и*, *e* и *я*, но основная проблема у подавляющего большинства учеников — неразличение букв *о* и *у*. В арабском эти гласные не разделяются — звук, похожий на английское [ou] на письме фиксируется буквой «уау». В русском же языке эти звуки, хотя и имеют сходство — оба являются лабиализованными заднего ряда, однако различаются по подъему. Не существует простого алгоритма для определения того, какую гласную — *о* или *у* — надо употреблять в том или ином слове русского языка. У детей младшего возраста также была отмечена склонность заменять *о* в слабой позиции на *у*, так, слова *бабочка*, *тапочки* они устойчиво произносили как *бабушка* и *тапушки*. Эта ошибка часто появляется на письме — проблемы возникают именно при выборе безударной гласной во втором слоге. Если русскоговорящий ребенок в таких случаях выбирает между *о* и *а*, то арабские дети чаще всего склоняются к варианту с *у*.

2.2. Безударные гласные

В русском языке гласные в безударном положении редуцируются. Эти сверхкраткие гласные фонемы у арабских учащихся зачастую ассоциируются с краткими гласными арабского языка. Вероятно, именно в этом причина того, что ученики зачастую игнорируют их обозначение на письме. Если в арабском краткие гласные легко восстанавливаются из контекста, то в русском языке все фонемы так или иначе получают отражение на письме. В русском языке наличие или отсутствие гласной имеет существенное значение. Ученикам необходимо усвоить, что в русском языке все гласные — и краткие, и долгие — обязательно обозначаются на письме. Для отработки этого навыка можно использовать упражнения, в которых детям предлагается вставить пропущенные гласные.

Написание безударных гласных в корне слова — одна из типичных орфографических проблем, с которой сталкиваются не только иностранцы, но и русскоговорящие ученики. Дети-инофоны не обладают достаточным словарным запасом и языковой интуицией, чтобы подобрать проверочное слово. Иногда, не понимая до конца смысла слов, они используют принцип звукового подобия (например, слово *лежать* пишут как *лижать*, а в качестве проверочного слова предлагают *лижет*). Основная задача в этом случае — донести до учеников саму концепцию близкородственных слов, научить их отделять однокоренные слова от тех, что просто подобны по звучанию.

2.3. Гласные после шипящих и аффрикат

Особое место занимает правило правописания гласных после шипящих и аффрикат. Для закрепления этого орфографического навыка необходимо научиться находить в словах такие сочетания и соотносить произношение гласных с их буквенным обозначением. Особое внимание стоит обратить на написание гласных *о* и *ё* после шипящих. При освоении этого орфографического правила могут возникнуть проблемы, поскольку арабо-

говорящим ученикам из-за узости словарного запаса далеко не всегда удастся справиться с подбором однокоренных слов. Выбор осложняется еще и тем, что орфограммы на слух воспринимаются совершенно одинаково. Это связано с тем, что *ч* и *щ* обозначают только мягкие звуки, а *ж* и *ш* — только твердые. На начальном этапе можно предложить ученикам запомнить это правило следующим образом: после шипящих под ударением пишется *ё*, без ударения — *е*, все варианты с *о* — слова-исключения. Список слов-исключений не слишком велик, при этом из него можно убрать иноязычные и редко употребляемые слова, такие, как *шорник*, *шомпол*, *крюшон* или *шовинизм*. Таким образом, сокращенный список с *о* после шипящих можно представить в следующем виде: *шов*, *шорох*, *капюшон*, *крыжовник*, *шоколад*, *обжора*, *трещотка*, *шорты*, *шок*, *чокнутый*. Для более эффективного запоминания этих исключений можно использовать мнемонические картинки.

3. Обучение написанию согласных букв

В арабском языке согласные буквы представлены губно-зубными, губно-губными, межзубными, фрикативными, щелевыми, гортанными и другими звуками. В арабском языке используются практически все согласные, которые есть в русском языке. Арабские согласные буквы в большинстве случаев читаются в слове так же, как называются в алфавите (например: *ب* «ба», *ت* «та», *ث* «са»). В русском языке согласные в алфавите звучат иначе («бэ», «вэ», «эн»). У учеников младшей возрастной группы такое различие вызывает проблемы, что затрудняет процесс обучения чтению на русском языке. В процессе обучения и самостоятельных занятий арабские родители заучивают русский алфавит со своими детьми так, как это принято в арабской педагогической системе — постоянный повтор одного и того же материала. В результате такого «зазубривания» дети способны практически без ошибок произнести русский алфавит от начала до конца, но в сознании ученика буква *м* может никак не соотноситься со звуком [м]. Чтобы избежать ошибок подобного рода, при изучении русских букв лучше всего руководствоваться фонетической составляющей и проговаривать именно звуки, а не официальное название той или иной буквы в алфавите.

3.1. Звонкие и глухие согласные

В арабском языке отсутствуют звуки [п], [в], [г] взрывной, [й], [ц], [ш':] и буквы, их обозначающие. На начальном этапе обучения русскому языку как неродному именно эта группа согласных представляет наибольшую трудность. Дети не всегда понимают, как нужно задействовать свой речевой аппарат. В некоторых случаях ученики подсознательно заменяют парные по звонкости-глухости русские согласные имеющимися в родном языке звуком. Типичные ошибки при чтении и на письме: *борядок*, *бодарок*, *брибодаватель*, *фецестфо*, *дфижение*.

В арабском языке согласные звуки не делятся на звонкие и глухие (в том понимании, в котором это деление происходит в русском языке) и, соответственно, нет парных согласных по этому признаку. Нет понятия оглушения/озвончения парных согласных и ассимиляции. Отсюда возникают определенные трудности и ошибки при чтении. В арабском языке звуки [г] фрикативный, [д], [з], [к], [с], [т], [х] графически обозначаются двумя разными буквами, которые не являются одинаковыми для арабов, но при транслитерации дают ранее упомянутые звуки русского языка.

Стоит также отметить, что звук, близкий по произношению к [ц], присутствует в арабской устной речи, но на письме обозначается буквой *ث* «шин», как и звук [ч']. В русском языке эти звуки различаются и обозначаются разными буквами.

В русском языке в определенных позициях происходит мена звонких согласных на глухие и глухих на звонкие, однако на письме эта мена, за редким исключением, не отра-

жается. В арабском языке возможна мена звонких согласных на глухие в абсолютном конце слова, а также мена глухих согласных на звонкие в интервокальном положении. Однако здесь имеет место ситуация свободного варьирования: мена может происходить, а может и не происходить, в то время как на письме употребляется одна определенная буква. На первый взгляд, это должно было бы облегчить процесс усвоения учениками особенностей русского письма. Однако они часто путают буквы глухих и звонких согласных. Типичные ошибки в написании: *значала* (сначала), *покасить* (показать), *зообарк* (зоопарк).

Для правильного написания проверяемых звонких и глухих согласных в корне нужно изменить данное слово или подобрать такое родственное слово, в котором после проверяемой согласной стоит гласная, сонорная согласная или *в*. Если поставить согласный в сильную позицию, то в большинстве случаев становится понятно, какую именно букву следует писать в конце слова или перед глухим. На базовом уровне усвоение этого орфографического правила можно совместить с изучением морфологической категории числа. Слова с выраженным противопоставлением по числу составляют основную массу существительных, что упрощает поиск проверочного слова для согласных в конце слова, например: *год — годы, нож — ножи, зуб — зубы*.

В случае поиска проверочного слова для звонкого согласного перед глухим стоит обратиться к теме «большой — маленький». Делая из большого малое или добавляя уменьшительно-ласкательные суффиксы, ученики также получают проверочные слова, например: *кружка — кружечка, ложка — ложечка, подружка — подруженька*. Для арабоговорящих учеников подбор проверочных слов и сам процесс словоизменения представляют большую трудность, поэтому педагогу периодически придется возвращаться к уже пройденным темам и проводить устное фронтальное и индивидуальное повторение пройденного материала.

3.2. Твердые и мягкие согласные

В арабском языке согласные звуки не разделяются по признаку мягкости — твердости. К палатализованным звукам можно отнести только *ﻝ* (буква «лям»), соответствующий русскому звуку [л']. Все остальные согласные звуки являются непалатализованными. Эта особенность вызывает трудности как при обучении фонетике, так и при чтении на русском языке. В процессе изучения позиций, в которых согласный звук в русском языке считается мягким, а также для определения этих позиций при выполнении практических упражнений, чтении или в устной речи ученики часто неправильно воспроизводят мягкие согласные звуки.

В русском языке твердость согласного звука опознается не только по самой согласной букве, но и по последующей гласной букве. Последние, таким образом, нужно читать в словах с учетом непосредственно следующих за ними гласных букв, то есть ориентироваться на стоящие впереди гласные буквы. Сам факт необходимости при чтении или письме учитывать не только данную букву, но и буквы, соседствующие с ней справа и слева, продиктован позиционным принципом, лежащим в основе письменных форм речи — чтения и письма.

3.3. Удвоенные согласные

В арабском языке удвоение согласного служит одним из продуктивных средств формообразования и словообразования: /*darasa*/ «он учился» и /*darraṣa*/ «он учил». Написание в этом случае всегда соответствует произношению. В числе дифференциальных признаков русских согласных нет признака долготы/краткости, однако на письме удвоение согласных встречается.

В русском языке два одинаковых согласных произносятся как долгий звук в следующих случаях:

— они находятся в начале слова перед гласным (*вводный, ссора*);

— в середине слова между гласными (после ударного гласного перед гласным: *клá[с:]овый*);

— перед согласными на стыке приставки и корня или предлога и знаменательного слова: *[с:]ора, ка[с:]а, во[з:]вание, по[д:]верью*.

Фонетическая вариативность, существующая в русском языке, может ввести арабских учащихся в заблуждение, и они либо не произносят долгие звуки (*[в]едение* в слове *введение*) или, наоборот, произносят долгие звуки там, где их нет: **Ю[лл']я* (*Юля*).

Отклонения в произношении долгих согласных в речи иностранцев — яркая черта фонетического акцента. При обучении арабов русскому языку необходимо разграничить позиции, в которых

- 1) наиболее вероятны долгие согласные;
- 2) возможны долгие согласные;
- 3) невозможны долгие согласные.

В число заданий на противопоставление долгих и обычных согласных в русских словах обязательно должны быть включены упражнения на развитие фонетического слуха.

В русском языке для обозначения удвоенных согласных на письме всегда используют две буквы, в то время как в арабском языке в этом случае используется одна буква с диакритикой, которая называется «ташдид». Ташдид в обязательном порядке употребляется в арабском языке в Коране, в словарях, в учебной литературе. В остальных случаях он обычно не пишется.

Узость словарного запаса может помешать арабговорящим ученикам в полной мере усвоить этот материал. Однако на базовом уровне изучения русского языка проблему с удвоением согласных можно объяснить на примере удвоенного *н* в суффиксах прилагательных, наглядно противопоставив *стеклянный, оловянный, деревянный* и *кожаный, серебряный, глиняный, песчаный*. Одновременно с отработкой произношения удвоенных согласных в этом упражнении может быть наглядно объяснен способ образования прилагательных от существительных. Следует отметить, что тему удвоения согласных не стоит разбирать подробно на первом году обучения русскому языку.

*Drozdova E.
Kaverina V.*

DIFFICULTIES IN TEACHING RUSSIAN LETTERS TO ARAB-SPEAKING CHILDREN

In the article, a comparative analysis of the Russian and Arabic systems of writing is conducted, on the basis of which the causes of difficulties encountered by the Arabic speaking pupils at the initial stage of teaching the Russian language are revealed. First of all, the problems lie in the peculiarities of Russian and Arabic writing. In addition, in the system of vowels, there are differences in the designation of short sounds, the presence in Arabic letters of voices, the non-distinction of the letters *o* and *y*. In the system of consonant problems, the absence of sound (or its variant) in the pupil's native language is caused, the absence in Arabic of the opposition of consonants on deafness-voicedness, the concept of stunning and voicing of paired consonants and other assimilations.

Keywords: teaching Russian letters, teaching Arabic speaking children, Arabic and Russian letters.

Жорова Анна Петровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
zhorova@bk.ru

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: НАСУЩНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена вопросам подготовки иностранных учащихся к общению в учебно-профессиональной сфере во время учёбы в вузе. Анализируется современное состояние этого аспекта обучения РКИ. Выделяется ряд ключевых проблем.

Ключевые слова: РКИ, профессиональное общение, научный стиль речи, язык специальности.

Русская культура открывается многим иностранным учащимся, прежде всего, через знакомство с российскими достижениями в области науки, техники, различных технологий. Важнейшей стороной русской культуры для таких людей также является образование, которое они получают на русском языке. Условием успешной учебной деятельности иностранца в российском вузе является достаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции не только в области литературного русского языка, но и в области языка избранной специальности. Данная задача решается на занятиях по профессионально ориентированному русскому языку, который входит в программы предвузовской подготовки как неотъемлемая часть обучения РКИ. Этот аспект русского языка как иностранного имеет долгую историю как методического осмысления, так и практики преподавания, тем не менее, и на современном этапе по-прежнему существует ряд проблем, всё ещё ожидающих своего решения.

В Институте русского языка и культуры в течение длительного времени идёт работа по подготовке будущих первокурсников и магистрантов различных специальностей к дальнейшей учёбе в вузе, что даёт возможность отследить и проанализировать особо значимые трудности этой зоны образовательного процесса. В данной статье внимание сфокусировано на таких направлениях подготовки, как естественнонаучное и инженерно-техническое. Касаясь в первую очередь названных направлений, можно выделить следующие группы проблем в области преподавания профессионально ориентированного русского языка на подготовительном факультете.

1. Определение понятия

Если проанализировать наименования учебных курсов, традиционно закрепившиеся в разных вузах, а также актуальные учебные и методические издания по профессионально ориентированному русскому языку, нетрудно заметить, что в настоящий момент применительно к данному аспекту РКИ параллельно функционирует несколько названий: русский язык для специальных целей, язык специальности, научный стиль речи. Содержание и смысл этих понятий, наличие семантических отличий или же, наоборот, абсолютная синонимичность окончательно не определены и могут трактоваться некоторыми специалистами достаточно субъективно. Такие неопределённые отношения между разными названиями приводят к недоразумениям различного характера. Так, можно услышать вопрос о том, что входит в программу того или иного вуза — язык специальности или научный стиль речи. Некоторые русисты полагают, что «научный стиль» касается, прежде всего, проблем синтаксиса, особенностей построения текста и не считают необходимым уделять внимание профессиональной лексике. В свою очередь, специалисты по другим дисциплинам ожидают, что иностранный учащийся, прошедший подготовку по «языку специальности», будет в состоянии свободно оперировать терминами, вступать в дискуссию с

преподавателем-предметником, самостоятельно создавать письменные работы любого объёма — т. е. не испытывать языковых трудностей, участвуя в учебном процессе наряду с русскоязычными студентами. Таким образом, назрела необходимость прийти к единообразию в наименовании занятий по профессионально ориентированному русскому языку в рамках предвузовской подготовки, а также достичь договорённости между всеми участниками образовательного процесса о содержании и задачах этих занятий.

2. Стандартизация требований

При определении содержания обучения языку специальности (будем придерживаться этого термина), следует руководствоваться нормативными материалами (стандартами, требованиями, программами). Нами уже поднимался вопрос о необходимости подвергнуть некоторой коррекции разработанные к настоящему моменту стандарты и требования по РКИ (профессиональные модули) [1: 780]. Проблема заключается в том, что наблюдается определённая диспропорция в подходе к описанию различных профилей естественнонаучного и инженерно-технического направлений, в частности, в «Требованиях к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Профессиональный модуль» лексика естественнонаучного и инженерно-технического профилей представляет собой единый массив, тогда как лексика медико-биологического профиля выделена в самостоятельную группу. Кроме того, «Требования» содержат такие разделы, как «Лексика по специальности “Информатика”» и «Лексика по специальности “Математика”» [2: 57–59] без уточнения, в каких отношениях находятся понятия «профиль» и «специальность», а также как данные группы лексических единиц соотносятся с лексическими минимумами профилей, перечисленных в издании. Также в «Требованиях» не учитывается возникновение новых областей научного знания (информационные технологии, биоинженерия и пр.) и ряд давно известных специальностей (психология, архитектура), имеющих специфический понятийный аппарат, что требует своего адекватного отражения в нормативных лексических минимумах.

Следует отметить, что в настоящее время активно функционирует понятие «направление обучения» (ещё не нашедшее отражение в Требованиях), причём инженерно-техническое и естественнонаучное направления не объединяются. Тем не менее, выделение «направлений» также является слишком крупным членением дидактической реальности. К примеру, будущие инженер-строитель и программист (единое инженерно-техническое направление) или будущие химик и географ (единое естественнонаучное направление) будут иметь разные запросы по языковому обеспечению адекватного общения в профессиональной сфере, что должно находить отражение в содержании их обучения (и, следовательно, в нормативных документах).

3. Уточнение границ содержания обучения

Коммуникативная компетенция иностранного учащегося в области профессионально ориентированного общения, безусловно, тесно связана с его предметной компетенцией. Действительно, одинаково невозможно эффективно участвовать в общении на профессиональные темы при отсутствии как языкового инструментария, так и специальных знаний в данной профессиональной области. Говоря об учащихся инженерно-технического и естественнонаучного направления, следует обратить особое внимание на две особенности.

Во-первых, на старте предвузовского обучения студенты имеют нулевой уровень языковой компетенции, начиная изучать русский язык с «чистого листа», в то время как их знания по предметам находятся на уровне выпускника школы. Разумеется, существует разница между национальными школьными программами и программой российских

школ. Разумеется, наблюдаются различия в научных трактовках и терминологическом осмыслении некоторых понятий. Разумеется, часть материала оказывается недостаточно хорошо усвоенной или просто забытой после окончания школы. Но как бы ни было велико влияние перечисленных факторов, предметная компетенция учащихся (в противоположность уровню владения русским языком) представляет собой величину, отличную от нуля.

Во-вторых, профессиональные интересы и область квалификации преподавателя-русиста крайне далеки от будущей специализации учащихся. Этот разрыв значительно существеннее, чем при работе с учащимися других специальностей — будущими лингвистами, литературоведами, историками или даже экономистами. В нашем случае на занятиях по языку специальности русисту приходится соприкоснуться с новой для себя предметной областью, где предметная компетенция учащегося выше, чем у преподавателя-русиста, а в некоторых случаях — несопоставимо выше.

С учётом названных особенностей, очевидно, что, во-первых, тот путь, который предстоит пройти учащемуся до необходимого уровня сформированности языковой компетенции, длиннее, чем путь, посвящённый коррекции его владения общеобразовательными предметами, и именно язык требует преимущественного внимания во время предвузовской подготовки. Во-вторых, возможности преподавателя-русиста по обсуждению тем, относящихся к другим дисциплинам, крайне ограничены в силу отсутствия соответствующей квалификации. Нельзя ожидать от русиста корректного толкования всех математических, физических, химических и т. п. явлений и понятий, однако они становятся предметом обсуждения при чтении текстов, а обозначающая эти понятия лексика — объектом повторения, контроля и фонетической отработки. Таким образом, желательно, чтобы работа над каждой языковой темой начиналась тогда, когда необходимые научные понятия и явления уже объяснены, а узкоспециальная лексика уже введена специалистом по соответствующей дисциплине, иначе сложно избежать вульгаризации представлений учащегося о его профилирующем научном направлении.

Следует отметить, что высказанные тезисы нередко вызывают возражения, и между русистами и преподавателями иных дисциплин обнаруживаются расхождения во мнениях о том, какой материал входит в зону их ответственности. Бытуют даже радикальные представления. Так, можно встретить русистов, которые на занятиях по языку специальности уделяют внимание исключительно формальной стороне этого аспекта РКИ, делают акцент на грамматике, игнорируя смысловую сторону языкового материала, и при его отборе не проводят различий между разными специализациями внутри одного профиля (направления), исключают из учебного процесса работу над узкоспециальной лексикой. В свою очередь, встречаются преподаватели общеобразовательных предметов, которые видят свою задачу только в обучении собственно предмету, не учитывают особенности инофонов при формировании понятийного аппарата дисциплины, сообщают учащимся информацию по своей дисциплине, игнорируя лексическое выражение этой информации и не вникая в особенности функциональной грамматики.

Неудивительно, что каждый специалист стремится сконцентрироваться на вопросах своей специальности. Однако следует признать, что при подготовке иностранного учащегося ни русист, ни преподаватель общеобразовательной дисциплины не могут оставаться в рамках своей привычной деятельности, своих профессиональных интересов и даже своей квалификации. В противном случае предвузовская подготовка не может быть признана эффективной. Особо острым представляется вопрос о терминологической лексике, которая является областью пересечения языковой и предметной компетенций. В идеале этот материал должен быть предметом внимания как русиста, так и специалиста по соответствующей дисциплине. К сожалению, на практике можно столкнуться с противо-

положительной ситуацией — стремлением со стороны и русиста, и предметника переложить эту работу на коллегу (предметника и русиста соответственно). На наш взгляд, исходя из интересов учащихся, оба специалиста стоят перед необходимостью выйти из своей зоны комфорта в смежную предметную область, однако их ответственность требуется разграничить: например, специалист по общеобразовательной дисциплине берёт на себя понятийную сторону лексических единиц, объясняя их значение, а русист отрабатывает формальные характеристики.

4. Оптимизация контроля

Целью подготовки по языку специальности является овладение учащимися комплексом тех языковых средств, которые обеспечивают возможность успешного общения в профессиональной сфере. Следовательно, объектом контроля (как промежуточного, так и итогового) при обучении данному аспекту РКИ должны становиться именно языковые средства. Однако существующая практика контроля не всегда отвечает задаче проверки уровня языковой компетенции, так как контрольные задания зачастую сводятся к проверке знаний по предмету (в пределах знаний русиста-составителя заданий). По нашему мнению, при составлении контрольных материалов такой ситуации следует избегать, так как недопустимо смешивать проверку сформированности языковой и предметной компетенции. Более того, профессиональные знания учащегося не должны способствовать выбору правильного ответа при выполнении заданий в тестовой форме, призванных проверять владение языковой составляющей.

В то же время контроль усвоения конструкций научного стиля речи должен базироваться на той лексике, которая соответствует специализации учащегося. В силу того, что материал языка специальности описан через набор смысловых блоков и базовых конструкций, которые носят универсальный характер и одинаково актуальны для разных профилей и специализаций внутри каждого профиля, русисты зачастую не проводят различий между лексическим наполнением этих конструкций. В одно задание с лёгкостью включается лексика разных специализаций, параллельно актуализируется тематика разных наук. Очевидно, что для специалиста по русскому языку как математика, так и физика, и биология, и прочие естественные и технические науки являются равноудалёнными от сферы его интересов и квалификации. Иначе обстоит дело с учащимися. К примеру, будущие химики и будущие программисты имеют разные области научных интересов, владеют разными наборами специальных лексических единиц, что нельзя не учитывать при составлении контрольных заданий, так как, повторимся, профессиональные знания учащегося не должны влиять на выбор правильного ответа при выполнении контрольных заданий: ни способствовать, ни препятствовать этому выбору.

5. Состав учебных групп

На отделении предвузовской подготовки Института занимаются группы как с однородным, так и с разнородным составом учащихся с точки зрения их профессиональной ориентации. Такая ситуация обусловлена объективными обстоятельствами («плавающее» время заезда, неодинаковый набор специальностей среди учащихся предвуза в разные годы) и вряд ли может измениться. Принимая во внимание такое разнообразие, нельзя обойтись без гибкого подхода к планированию занятий. Следовательно, работа по языку специальности в каждой группе строится по-своему — с учётом моно- или полипрофессионального состава группы. Однако существующие учебные пособия не отражают такую пёструю картину и не могут обеспечить решение всех дидактических задач. В настоящий момент мы располагаем пособиями, где либо некоторые специализации раскрыты полнее, чем остальные (например, физика и химия [3]; физика, химия, инженерное дело [4]), либо

некоторые темы научного стиля речи представлены с преимущественным использованием материала одного из предметов (например, тема «свойства предмета, вещества» — преимущественно на материале химии; тема «обозначение, измерение, вычисление» — преимущественно на материале физики) [5]. В том случае, если в группе присутствуют учащиеся другой специализации, к примеру, не знакомые с химией, а специализирующиеся в области информационных технологий, преподаватель сталкивается с существенными трудностями, работая по этим пособиям. Таким образом, создание разнообразных пособий по языку специальности для предвуза, в равной степени отвечающих специфическим потребностям учащихся не только всех профилей, но и разных специализаций внутри каждого профиля, а также обеспечивающих эффективную работу как в моно-, так и в полипрофессиональных группах, представляется насущной необходимостью.

6. Анализ реалистичности задач

При определении целей обучения научному стилю речи специалисты, как правило, делают акцент на коммуникативных потребностях, которые возникают у каждого первокурсника (или магистранта/аспиранта первого года). С учётом этих потребностей складывается установка на то, что в результате освоения предвузовского курса учащиеся должны быть в состоянии слушать лекции по своему предмету, писать курсовые работы, знакомиться со специальной литературой и т. д. Эти представления сформировались достаточно давно, и вопрос о том, как изменились условия обучения, структура учебных планов и личностные особенности среднего студента в последнее время не изучался. Следовательно, задачи курса формулируются скорее с опорой на традицию, чем на текущее положение дел. На наш взгляд, прежде чем формулировать задачи такого рода, необходимо провести анализ реальных возможностей усвоения материала учащимися при существующем количестве часов, которые отводятся на изучение языка специальности, и фиксированной продолжительности подготовительного курса в один учебный год. Фактические условия предвузовской подготовки также имеют особенности, которые нельзя не учитывать при постановке дидактических задач. В частности, на эффективность работы существенно влияют такие факторы, как моно- или полипрофессиональный состав группы, количество обязательных дисциплин в учебных планах, уровень базовой подготовки учащихся. Наш опыт говорит о том, что при существующем количестве часов удаётся охватить критически маленький объём материала. Таким образом, при формулировании задач курса бессмысленно ориентироваться на весь спектр коммуникативных потребностей первокурсника. На наш взгляд, если нет возможности пролонгировать предвузовскую подготовку (что было бы самым оптимальным решением), необходимо ещё раз уточнить требования к тому минимальному уровню сформированности профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, без которого иностранный учащийся никак не сможет обойтись, и которого реально достичь за имеющееся в распоряжении преподавателя количество учебных часов.

Итак, мы рассмотрели шесть проблемных областей, которые существуют сегодня в обучении инофонов русскому языку для профессионального общения (языку специальности). Решение названных проблем позволит повысить качество предвузовской подготовки иностранных учащихся в части формирования их профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Желаннова И.И., Жорова А.П. Обучение языку специальности с учётом особенностей российской системы образования (некоторые аспекты) // Русское культурное про-

- странство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5. (Электронное издание). М.: «Перо», 2016. С. 779–783.
2. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2011.
 3. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи: технический профиль: Пособие по русскому языку для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2017.
 4. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). М.: ФЛИНТА: Наука, 2018.
 5. Кутузова Г.И., Стародуб В.В., Баранова И.И., Гладких И.А., Кунина Л.Т., Соколова М.А., Соловьёва Л.Е. Готовимся учиться в техническом вузе / под ред. Кутузовой Г.И. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008.

Zhorova A.

RUSSIAN FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION WITHIN THE PRE-UNIVERSITY TRAINING: CURRENT PROBLEMS

The paper is devoted to the issues of training foreign students to communicate in professional sphere while studying at higher school. The current state of this aspect of teaching RFL is analyzed. A number of key problems are highlighted.

Keywords: RFL, professional communication, Russian for special purposes.

Забровский Андрей Петрович

МГУ имени М.В. Ломоносова

zabrov@gmail.com

Ткач Татьяна Григорьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

yatatiana@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

В статье предлагается новый взгляд на методическую стратегию и тактику создания учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи», адресованного будущим преподавателям-русистам, обучающимся на кафедрах русского языка в зарубежных высших учебных заведениях, слушателям курсов русского языка в России. Учебный и справочный материал пособия направлен на формирование норм социокультурного поведения граждан мусульманских стран с целью успешной их адаптации в русской языковой среде.

Ключевые слова: учебное пособие, социокультурное поведение, межкультурная коммуникация, мусульманская аудитория, принципы, подходы, стратегия.

Изучение любого языка в Европе связывается сейчас с изучением культуры, поэтому изучаемый предмет называется в программе не язык, а межкультурная коммуникация. Это — не дань моде, а необходимость, — считает профессор венского университета А.Л. Бердичевский (2 декабря 2009 г.). — Причиной этого являются проблемы межкультурного общения и взаимопонимания... В образовательных целях продуктивно считать, что нет

раздельно языка и культуры, — язык есть органическая часть культуры. Факты языка — это те же факты культуры [1]. Данное утверждение и сегодня не утратило своей актуальности. Успешное овладение иностранным языком возможно в том случае, когда обучение языку идёт на фоне изучения культуры, и шире — когда язык выступает аспектом культуры. А.Н. Щукин полагает, что обучение языку в тесном взаимодействии с культурой позволяет участникам межкультурного общения... видеть в чужой культуре не только то, что нас отличает от представителей другой культуры, но и то, что нас объединяет [4].

Россия — восточноевропейская страна. Русской культуре, несмотря на существенные отличия, близки и понятны европейские и восточные традиции и обычаи. Сегодня интересы России устремлены на Восток, поэтому адресатом учебного пособия является, в первую очередь, мусульманская аудитория арабских стран, Турции, Ирана. Существует острая необходимость в создании средств обучения для иностранцев, учитывающих не только их родной язык, но и их менталитет.

Состояние и перспективы развития добрососедских отношений между странами во многом зависят от уровня подготовки специалистов, выступающих посредниками во взаимодействии между народами разных цивилизационных ценностей и культур. К посредникам относятся переводчики, журналисты и, конечно же, преподаватели иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ). Научная и методическая квалификация преподавателей, их творческий потенциал, педагогические способности, личностные качества и опыт межнационального общения должны на практике способствовать недопущению или устранению прогнозируемых в процессе межкультурной коммуникации ошибок.

Зачастую **ошибки** носят:

- *лингвокультурологический характер*: неуместное употребление лексических единиц: безэквивалентная лексика (*привет*), речевые клише, не адекватное ситуации общения речевое поведение;

- *социокультурный характер*: незнание фактов социокультурного поведения в повседневных типичных ситуациях общения, неадекватное фольклористическое восприятие русской культуры;

- *личный характер*: низкий уровень личной культуры, в целом отсутствие опыта межкультурного общения, в частности отсутствие опыта общения с носителем русского языка, восприятие русской культуры через призму ценностей своей культуры, неадекватное толкование несовпадающих фактов своей и иной культуры, чувство и пропаганда превосходства своей культуры над культурой изучаемого языка.

Помочь зарубежному преподавателю-русисту избежать речевых и поведенческих ошибок, стать эффективным посредником в диалоге культур призвано учебное пособие «Межкультурная коммуникация и культура речи», которое стало результатом обобщения многолетнего педагогического опыта. Пособие является ответом на многочисленные вопросы о культуре русской речи и поведения и применении на практике своих знаний, в частности, преподавателей и студентов кафедр русского языка иранских университетов. Вопросы связаны с возникающими у них трудностями в ходе изучения русского языка, волнующими их проблемами в понимании фактов русской культуры устного общения.

Актуальность проблематики определила **цель пособия** как совершенствование у адресатов следующих компетенций:

- *социокультурной*, предполагающей наличие знаний о национально-культурной специфике речевого поведения носителей изучаемого языка с учетом неких принятых ими социальных условностей и традиций, умений выделять общее и специфическое в своей культуре и культуре страны изучаемого языка;

- *лингвокультурологической*, которая представляет собой совокупность знаний о взаимосвязи и взаимодействии, в частности, русской культуры и русского языка в процессе коммуникации, навыки и умения использовать свои знания в практике межкультурного или межнационального общения;

- *межкультурной*, составляющими которой являются знания о культуре изучаемого языка, навыки и умения пользоваться своими знаниями в практике общения, личностные качества и опыт межкультурного взаимодействия.

Задачи пособия:

- мотивировать адресата к активному совершенствованию своих коммуникативных качеств речи, в частности, *уместности речи*;
- совершенствовать у адресата навыки употребления речевых формул, адекватных ситуации устного общения в бытовых, учебных, деловых условиях;
- способствовать формированию адекватного социокультурного поведения в окружении русской культуры;
- ознакомить адресата не только с нормами речи и поведения русских в типичных ситуациях общения, но и раскрыть смыслы, которые вкладываются ими в те или иные коммуникативные этикетные формы;
- ознакомить адресатов с российской системой образования, религиозными конфессиями;
- развить у адресата чувства уважения и терпимости к чужой для них русской культуре, которая во многом отличается от культуры общения в мусульманских странах, в странах Востока.

Цели и задачи определили **методические принципы** создания пособия:

принцип коммуникативности: на лингвистическом материале пособия процесс обучения возможно трансформировать в процесс реальной коммуникации с решением задач социокультурного поведения, вследствие чего происходит органическое соединение языка и культуры;

принцип учёта родной культуры учащихся: сопоставляются факты культуры устной речи и поведения носителей русского языка и народов восточных стран, в частности китайцев, а также представителей мусульманских стран — иранцев, турок и арабов;

принцип тематической организации учебного и справочного материала: выбор тем обусловлен степенью заинтересованности учащихся в тех или иных аспектах межкультурной коммуникации, типичностью ситуации общения, частотностью допускаемых речевых и поведенческих ошибок в мусульманской и китайской аудиториях в типичных коммуникативных ситуациях;

принцип информативности: материал пособия содержит коммуникативно значимую учебную и справочную информацию, необходимую для успешного решения бытовых, учебных, деловых задач в процессе устного общения с носителями языка;

принцип доступности: материал представлен на заявленном уровне владения русским языком адресата;

принцип активности: учащиеся выступают активными участниками учебного процесса, выполняют творческие задания, пишут аналитические рефераты;

принцип необходимости: в рамках пособия представлена тематика бытовых, учебных, деловых отношений, чаще всего вызывающая культурно-языковые ошибки в мусульманской аудитории;

принцип связи теории с практикой: пособие сопровождается практическими заданиями, контрольными вопросами;

принцип функциональности: тематическое содержание определяет отбор единиц языка во взаимосвязи с фактами культуры;

принцип учёта менталитета адресатов: учитывались религиозные и этические традиции в мусульманских странах, традиции и обычаи народов Китая;

принцип наглядности: пособие снабжено иллюстрациями, представленными графикой, рисунками, в которых не заостряются характерные черты фигуры или лица изображенных персонажей.

Опора на **социокультурный подход**, предполагающий, как известно, тесное взаимодействие языка и культуры его носителей, обеспечивающий использование языка в определённом культурном контексте и на основе межкультурной коммуникации, позволила создать **систему заданий**, в которой реализованы принципы социокультурного подхода: *от фактов культуры к фактам языка*. Положения социокультурного подхода реализованы в пособии следующим образом:

1. Процесс овладения языком проходит через осознание фактов культуры в следующих аспектах: познавательном и развивающем (справочный материал), воспитательном и учебном (учебный и словарный материал).

2. Познавательный аспект реализован через сопоставление фактов социокультурного поведения, нравственных и этических ценностей, образа жизни носителей русского языка и адресатов пособия.

3. Воспитательный аспект способствует выявлению общих нравственных ориентиров и обозначению их различий (справочный материал).

4. Развивающий аспект: в ходе обучения у адресата вырабатывается стойкая мотивация к совершенствованию коммуникативных качеств речи.

5. Учебная цель: совершенствование лингвокультурологической, социокультурной, межкультурной компетенций.

Обозначенные методические принципы, подходы к составлению данного учебного пособия, специфика адресата, тщательный отбор учебного и справочного материала позволили определить новую методическую стратегию — создание **ментально-ориентированных средств обучения** для иностранцев.

Средства обучения в рамках РКИ должны создаваться с учетом не только национальности, но и менталитета целевой аудитории. Так, для арабов, турок и иранцев немаловажное значение в позитивном восприятии России и россиян имеет отношение последних к религии. Арабские страны, Иран, Турция относятся к мусульманскому миру, в котором религия является культуuroобразующим центром, окружающий мир воспринимается ими сквозь призму религиозных ценностей. Можно утверждать, что мусульманскому сообществу свойственна следующая цепочка смыслов: нет религии, следовательно, нет духовного стрелжня — нет культуры — нет культурного общества — нет уважения к такому обществу.

Мусульманская аудитория в большей степени нуждается в разъяснениях языковых и поведенческих явлений, относящихся к национальной русской культуре. В неязыковой среде возрастает роль и требования к средствам обучения: учебникам, учебным пособиям, обучающим компьютерным программам, содержание которых должно быть не просто национально-ориентированным, а **ментально-ориентированным**. Текстовый и иллюстративный материал ментально-ориентированных средств обучения должен учитывать мироощущение, мировосприятие целевой аудитории, так как именно менталитет формирует соответствующую культурную картину мира и в значительной степени определяет образ жизни, поведение человека и форму отношений между людьми [2] одной культуры и в процессе межкультурной коммуникации.

Создание ментально-ориентированных средств обучения должно стать методической стратегией ближайшего будущего в рамках преподавания иностранных языков.

Учебное пособие «Межкультурная коммуникация и культура речи» является одним из опытов ментально-ориентированного средства обучения: учитываются взгляды, оценки, ценности, нормы поведения и морали, религия адресата, сравнивается русский образ жизни, поведение и форма отношений между людьми с мировосприятием адресатов. Материал пособия помогает тем обучающимся, которые углубляют свои знания или знакомятся с русской культурой в условиях отсутствия языковой среды, когда рядом нет преподавателя-носителя языка.

Современный человек должен ориентироваться в стремительно меняющихся ситуациях общения и реагировать на них адекватно своей социальной роли. Успешность речевой деятельности напрямую зависит от знаний о нормах поведения в стране изучаемого языка и уровня владения коммуникативными качествами речи, к которым относятся **правильность** (нормативность орфоэпическая и грамматическая), **точность** (знание предмета речи и значения слов), **логичность** (смысловая связь компонентов высказывания), **чистота** (соотношение речи с литературным языком), **выразительность** (умение поддерживать внимание и интерес собеседника), **богатство** (разнообразие языковых средств — слов, значений, моделей), **уместность** речи (соответствующая целям и условиям общения организация языковых средств).

В рамках РКИ владение коммуникативными качествами речи можно дифференцировать в соответствии с уровнями владения иностранным языком.

A1–A2	правильность, точность
B1–B2	правильность, точность, уместность, логичность
C1–C2	правильность, точность, уместность, логичность, богатство, выразительность

Учебное пособие «Межкультурная коммуникация и культура речи» адресовано учащимся, владеющим русским языком на уровне B1–B2. Следовательно, речь их должна быть правильной, точной, уместной и логичной. Однако наблюдение за устной речью и анализ письменных работ иностранных учащихся показывают, что на уровне B1 учащиеся практически не владеют таким коммуникативным качеством речи как **уместность**, что особенно важно в процессе межкультурной коммуникации. От верного выбора языковых средств, манеры поведения в соотношении к ситуации общения зависят не только личностные отношения, но порой и государственные.

На совершенствование владения таким качеством речи, как уместность, направлены структура и содержание учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи».

Структура пособия: предисловие, 17 тематических статей обучающего и справочного характера, речевые формулы на «ты» и «Вы» и ответные реплики, использованная литература, обращение к преподавателю.

Содержание тематической статьи.

Глава начинается с небольшого по объему предисловия, в котором дается краткое изложение ее проблематики. В каждой главе выделены отдельные параграфы, где уделяется внимание различным особенностям реализации речевых или поведенческих актов.

Описываются факты поведенческой культуры носителей русского языка в сопровождении лингвистического материала: предлагаются уместные речевые формулы, диалого-модели, тематические пословицы и поговорки. В диалогах-моделях обозначаются собеседники, их социальный статус, характер отношений. Наполнить диалоги живой речью — работа преподавателя и студентов.

Статьи сопровождаются заданиями на уместность употребления речевых образцов в тех или иных ситуациях общения в зависимости от характера отношений или социального статуса собеседников.

Статьи справочного характера сопровождаются контрольными вопросами и заданиями по конкретной теме.

Определение уровня овладения материалом пособия рекомендуется проводить в форме **зачета**, где принимаются во внимание следующие позиции:

1. Творческая работа студентов на занятиях (активное участие в обсуждении темы занятия, приведение сравнительных примеров фактов своей и русской культуры, отражающихся на специфике устного общения, примеры из личного опыта межкультурного общения и т. д.).

2. Работа по выполнению практических заданий.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л. Почему дети российских соотечественников за рубежом не хотят учить русский язык? // Выступление на Всемирном конгрессе соотечественников, проживающих за рубежом, 2 декабря 2009 года в Москве.
2. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М., 2000, 2003.
3. Хамраева Е.А. Современные тенденции в лингводидактике и программные требования к курсу русского языка за рубежом // Русский язык в США. 2016.
4. Щукин А.Н. Обучение речевому общению. М., 2015.

*Zabrovsky A.
Tkach T.*

METHODOLOGICAL STRATEGY AND TACTICS FOR CREATING THE TUTORIAL “INTERCULTURAL COMMUNICATION AND THE CULTURE OF SPEECH”

The article deals with the methodological principles, approach and strategy for the creation of the tutorial “Intercultural Communication and the Culture of Speech”, addressed to future teachers of Russian philology who study at the Russian language departments in foreign universities. The educational and reference material of the tutorial is aimed to shape the socio-cultural behavior of Muslims and Chinese people in Russia.

Keywords: tutorial, social and cultural behavior, intercultural communication, Muslim audience, principles, approaches, strategy, Chinese.

*Ивкина Марина Игоревна
МГУ имени М.В. Ломоносова
marina_pou@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (НА ПРИМЕРЕ INSTAGRAM И FACEBOOK)

Статья посвящена варианту дистанционного обучения посредством социальных сетей. Социальные сети могут стать дополнением учебного процесса. В статье рассматриваются варианты дистанционного контроля знаний во внеаудиторное время с помощью платформ Facebook и Instagram.

Ключевые слова: дистанционное обучение, социальные сети, Инстаграм, Фейсбук, обучение в социальных сетях.

Дистанционное образование сегодня имеет большие перспективы. Многие университеты и школы уже проводят обучение посредством сети Интернет. Это могут быть заочная форма обучения, тематические вебинары, курсы повышения квалификации и т. д.

На сегодняшний день число интернет-пользователей увеличилось, растёт и количество пользователей социальных сетей. Появляются новые приложения для компьютеров, смартфонов и планшетов, и современный человек большую часть своего свободного времени проводит в интернете. Студенты во внеаудиторное время также пользуются интернетом для поиска информации, знакомств и общения. Мы же предлагаем студентам эффективно проводить свободное время в сети и продолжать освоение русского языка после занятий в аудитории в социальных сетях Instagram и Facebook.

Мы предполагаем, что студенты, общаясь в социальной сети с преподавателем, чувствуют себя менее скованно, открыты к общению дистанционно и готовы использовать учебный материал вне уроков. В сети интернет студенты могут взаимодействовать как с преподавателем, так и с другими студентами и носителями языка, могут задавать вопросы, обмениваться знаниями и давать советы по изучению языка. Преподавателю, как непосредственному участнику социальной сети, необходимо выступать инициатором дистанционного обучения, предлагать материалы для усвоения грамматических и коммуникативно-речевых навыков, давать обратную связь и поддерживать дальнейшую работу.

Социальная сеть — это онлайн-сервис для виртуального общения и контакта, который возможен через голосовые или письменные сообщения. Сегодня самыми популярными социальными платформами среди молодёжи являются Facebook и Instagram. Обе сети имеют много схожих характеристик, как, например, визуализация, но есть и различия. Так, в Facebook внимание направлено на текст, в то время как в Instagram основное внимание уделено картинке — фотографии или видеосюжету.



Рисунок 1. Образ социальной сети Instagram с примерами заданий по видам речевой деятельности

Вначале рассмотрим социальную сеть **Instagram**. Основным правилом данной платформы является привлекательность картинки, что способствует увеличению охвата аудитории (количество просмотров и подписок). Следовательно, автору аккаунта об изучении русского языка как иностранного в Instagram необходимо привлечь максимальное внимание с помощью фото или видеосюжета (редко с текстом), чтобы вызвать у студента-

подписчика интерес к прочтению текста, выполнению заданий, дальнейшей коммуникации на русском языке. Необходимо отметить, что во время обучения русскому языку в социальных сетях преподавателю также нужно тщательное и детальное планирование выкладываемых материалов с использованием звукового и визуального сопровождения. Преподаватель может следить за вовлеченностью аудитории в процесс обучения посредством подсчитывания отметок «мне нравится», просмотров, подписок, комментариев и сохранений постов.

Так же как и на уроках, в Instagram возможно выполнение каких-либо грамматических или лексических заданий. И основными рекомендациями к заданиям будут размеры и структура текстов. Для данной социальной сети не желательны длинные тексты со сложно структурированными предложениями. Поэтому одной или двух фраз будет достаточно для усвоения нового материала, большее количество только усложнит весь процесс как для студента («скучно», «как на уроке», «много читать/делать»), так и для преподавателя (малая вовлеченность аудитории).



Рисунок 2. Образ грамматического задания с ответами подписчиков в комментариях справа

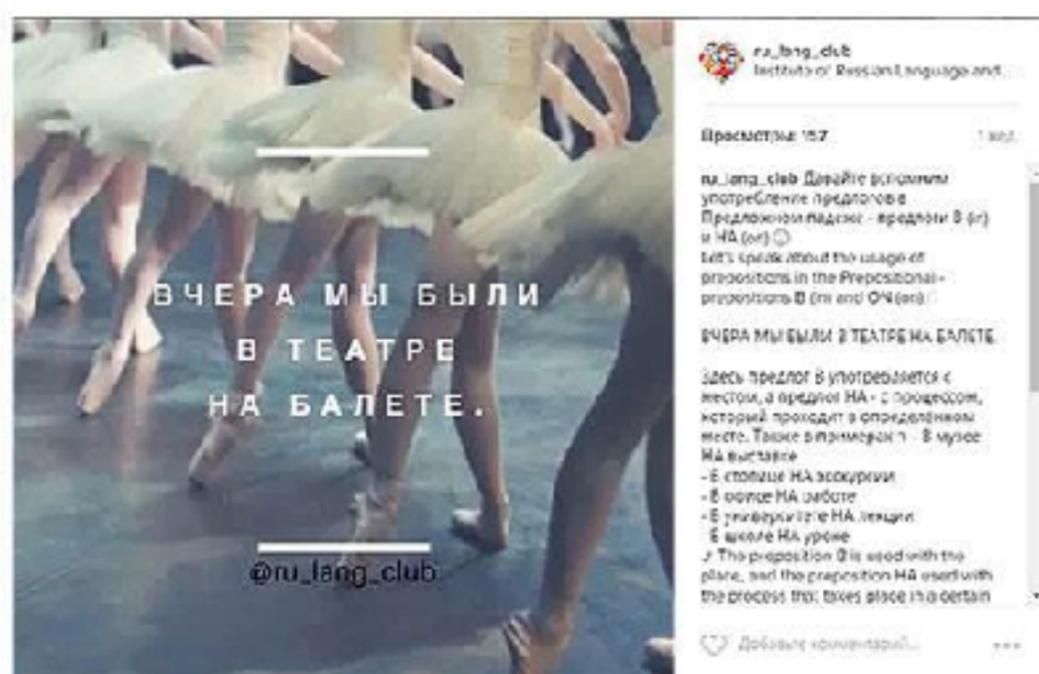


Рисунок 3. Образ объяснения грамматического материала (разница в использовании предлогов «В» и «НА» в предложном падеже с примерами)



Рисунок 4. Образ коммуникации студентов-подписчиков с преподавателем в комментариях

Формат обучения — лекции, только письменные. Студенты также имеют возможность задавать вопросы (которые видны всем участникам) в комментариях или писать личные сообщения пользователю (директ-сообщения), а также контактировать между собой (отмечать знакомых, которым будет интересна эта информация). В процессе обучения интенсивно работает фотографическая память, поэтому стоит уделить особое внимание картинкам.

Стоит отметить, что социальная сеть Instagram в последнее время развивается всё интенсивнее: появляются новые возможности для привлечения большего числа читателей-подписчиков (прямой эфир, сторис, несколько фотографий в одном посте) и появляется много полезных образовательных сообществ и аккаунтов.

В процессе обучения можно заниматься лексикой, грамматикой, письмом, чтением, аудированием, говорением (варианты заданий на рис. 1). С лексикой студент знакомится в формате аудио или визуально, посредством картинки. Грамматические упражнения выполняет в комментариях: под каждым постом-картинкой студент читает текст для ознакомления с новой информацией (грамматикой или социокультурными аспектами жизни русских). Аудирование проходит в процессе просмотра видеосюжета или в прямом эфире. В последнем случае общение будет происходить одновременно, поэтому о времени и теме прямых эфиров необходимо предупреждать заранее, чтобы заинтересованные читатели приняли в нём участие, могли оставлять комментарии во время эфира. При таком формате студенты видят и слышат преподавателя, но ответы отправляют письменно в режиме реального времени. Говорение — один из самых сложных аспектов при обучении через социальные сети, так как межличностного контакта не получается. Однако можно найти и другие возможности отрабатывать данный вид речевой деятельности, например, просить читателей отправлять видеосообщения в личной переписке, либо оставлять видеофрагменты на личной странице студента.

Контроль студентов при обучении в социальных сетях проходит постоянно. Каждое действие читателей (подписчиков) известно автору аккаунта, и он может реагировать — отвечать на комментарии, сообщения или делать новую запись с необходимой информацией. Но присутствует и контроль над преподавателем, ведь весь процесс обучения открытый, публичный, каждый желающий может присутствовать, читать, принимать уча-

сти и следить за новой информацией. Конечно, есть возможность сделать аккаунт недоступным для посторонних, однако нужно учитывать, что количество людей, подписанных на новости преподавателя, не будет расти.

«Facebook — крупнейшая социальная сеть в мире... С 2014 г. запустили сервис "Сторителлинг", позволяющий добавлять контент в специальный список, который они хотели бы посмотреть позже». Wikipedia

Также,
- Лексика
- Грамматика
- Чтение
- Аудирование
- Письмо

НО! большее внимание на **текст**



Рисунок 5. Образ социальной сети Facebook

В социальной сети **Facebook**, как и говорилось ранее, привлечь внимание читателей возможно не постами-картинками, а информативным заголовком. В данном случае очень важен текст, к которому визуальная информация послужит дополнением для интенсивного усвоения материала. Возможностей у платформы Facebook больше. Помимо стандартных постов и прямых эфиров (LIVE), можно организовать мероприятие (это может быть встреча вне виртуального мира), использовать голосовые сообщения (что удобнее для говорения) и у читателей есть возможность подробнее ознакомиться с информацией об образовательном сообществе.

Но так же, как и в предыдущей сети, весь процесс обучения строится, ведется и оценивается преподавателем. Именно он должен быть вдохновителем для своих студентов в желании освоения новых знаний. В социальных сетях нет рамок для изучающего язык, так как во внеаудиторное время это не входит в его студенческие обязанности — присутствовать на занятиях или выполнять домашние задания. Процесс обучения зависит только от желания студента посвятить свободное время полезному времяпрепровождению, эффективно использовать возможности Интернета.

Ivkina M.

DISTANCE LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SOCIAL NETWORKS (INSTAGRAM AND FACEBOOK)

The article describes the variant of distance learning with the help of social networks. Social networks can be an addition to the learning process. The article discusses options for distance control of knowledge in out-of-audit time using the platforms Facebook and Instagram.

Keywords: distance education, Smart Education, Facebook, Instagram, education in social networks.

*Ивкина Марина Игоревна
МГУ имени М.В. Ломоносова
marina_pou@mail.ru*

ВАРИАНТЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

Статья посвящена варианту дистанционного смешанного обучения посредством социальной сети Instagram. Социальные сети, или Social Media, являются новой формой дистанционного обучения в контексте Smart Education. В статье рассматриваются примеры использования платформы Instagram при объяснении грамматики русского языка как иностранного.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, социальные сети, Instagram, новое в образовании.

Современную жизнь невозможно представить без использования компьютера, гаджетов и Интернета. Интернет сегодня представляет масштабную сеть по поиску интересующей информации. Одним из вариантов поиска информации могут выступать социальные сети. Молодые люди чаще других пользуются различными социальными сетями. Так, мы решили проверить возможности социальной сети Instagram при обучении русскому языку как иностранному. Мы предположили, что использование социальных сетей в учебном процессе благотворно повлияет на уровень знаний студентов.

В качестве грамматического материала была выбрана падежная система русского языка. Так, были рассмотрены изменения окончаний в единственном и множественном числах существительных и местоимений, а также основные падежные значения. Студентам-подписчикам были предложены практические задания — посмотреть фрагменты фильмов, прослушать текст и вписать слова в текст в определенном падеже.

В течение месяца мы выкладывали материалы с объяснениями изменений окончаний существительных по падежам и их употребления в речи (рис. 1–2). Конечно, нам представилось невозможным иллюстрировать грамматический материал только лишь с помощью одной-двух картинок. В связи с этим был дополнительно использован сторонний ресурс — блог с более полными грамматическими пояснениями (рис. 4; www.enrulangclub.ru).

Например, при рассмотрении грамматической темы «Дательный падеж» в качестве примера употребления существительных в данном падеже предлагался фрагмент из фильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром!». Важно отметить, что Instagram позволяет выкладывать видео длительностью в одну минуту. В этой связи мы отобрали самые информативные по грамматическому наполнению отрывки. Для студентов продвинутого уровня задания усложнялись — им необходимо было задать вопрос к пропущенным словам, то есть правильно определить случаи употребления падежей.

При объяснении Дательного падежа мы выделили несколько значений — адресат действия, направленное действие, со словами «нравиться/понравиться», употребление в безличных конструкциях (например, с модальными словами «Отцу нельзя курить» и при описании состояния человека «Брату интересно читать о космосе»).



Рисунок 1. Образ объяснения употребления дательного падежа единственного числа в социальной сети Instagram (текст на картинке с примерами и текст в комментариях с вопросами и примерами). Аналогично представлены все падежи русского языка.

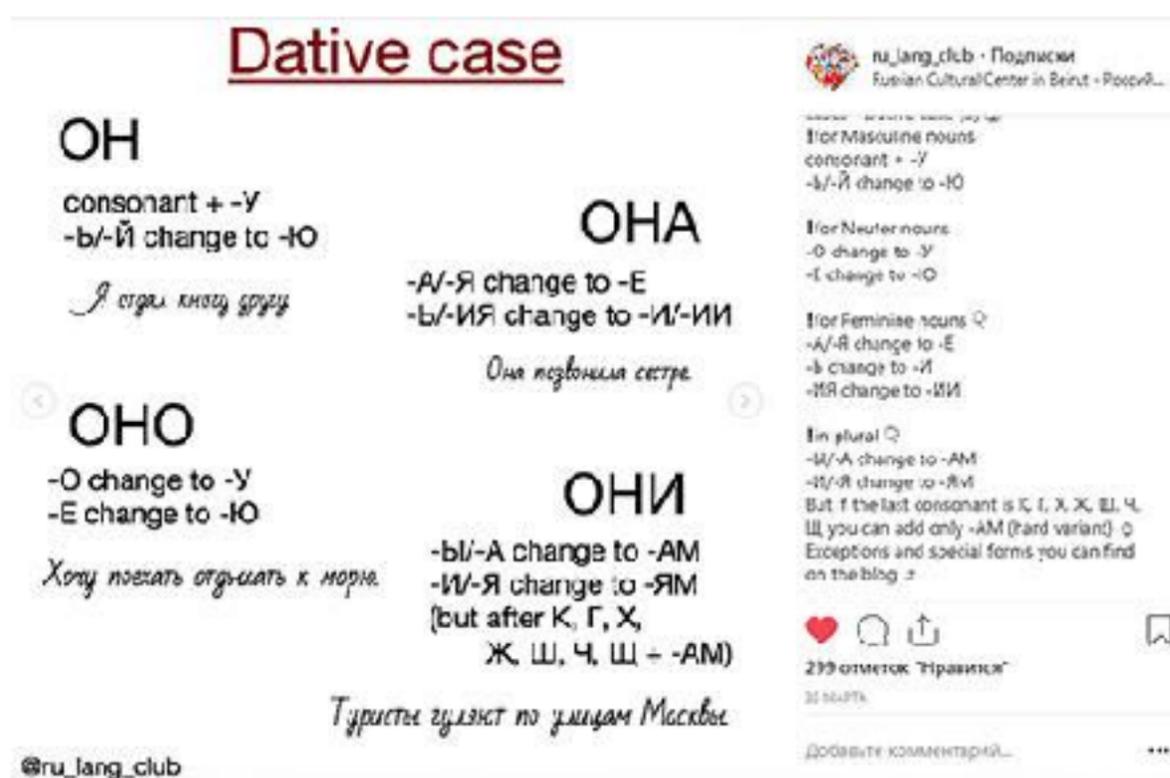


Рисунок 2. Образ объяснения изменений окончаний дательного падежа единственного числа в социальной сети Instagram (текст на картинке с вопросами, вариантами окончаний и примерами и текст в комментариях с примерами окончаний). Аналогично представлены все падежи русского языка.

В качестве задания для отработки значений и изменений окончаний существительных в дательном падеже мы выбрали фрагмент из фильма «Ирония судьбы», как говорилось выше:

- «— Ты знаешь, мам, <..1..> кажется, я женюсь.
- <..2..> тоже так кажется.
- Ну и как <..3..> Галя?

- Ты же на ней женишься, а не я.
 — Но ведь ты же моя мама!
 — Важно, чтобы ты это помнил после женитьбы.
 — Значит, я так понимаю, что Галя <..4.> не нравится.
 — Я не могу сказать, что я была от нее в восторге, но, в общем, она неглупая, воспитанная.
 — Понятно.
 — И потом, если ты сейчас не женишься, ты не женишься никогда!
 — <..5.> 36 лет, между прочим...
 — Это бестактно с твоей стороны напоминать <..6.> о возрасте. Хотя я и не обижаюсь. Пустяки! Перестань, я же не обижаюсь. Я — мировая мама! Я сейчас всё приготавливаю и уйду к <..7.>». (Фрагмент разговора Жени Лукашина с мамой, 19:18–20:16.)

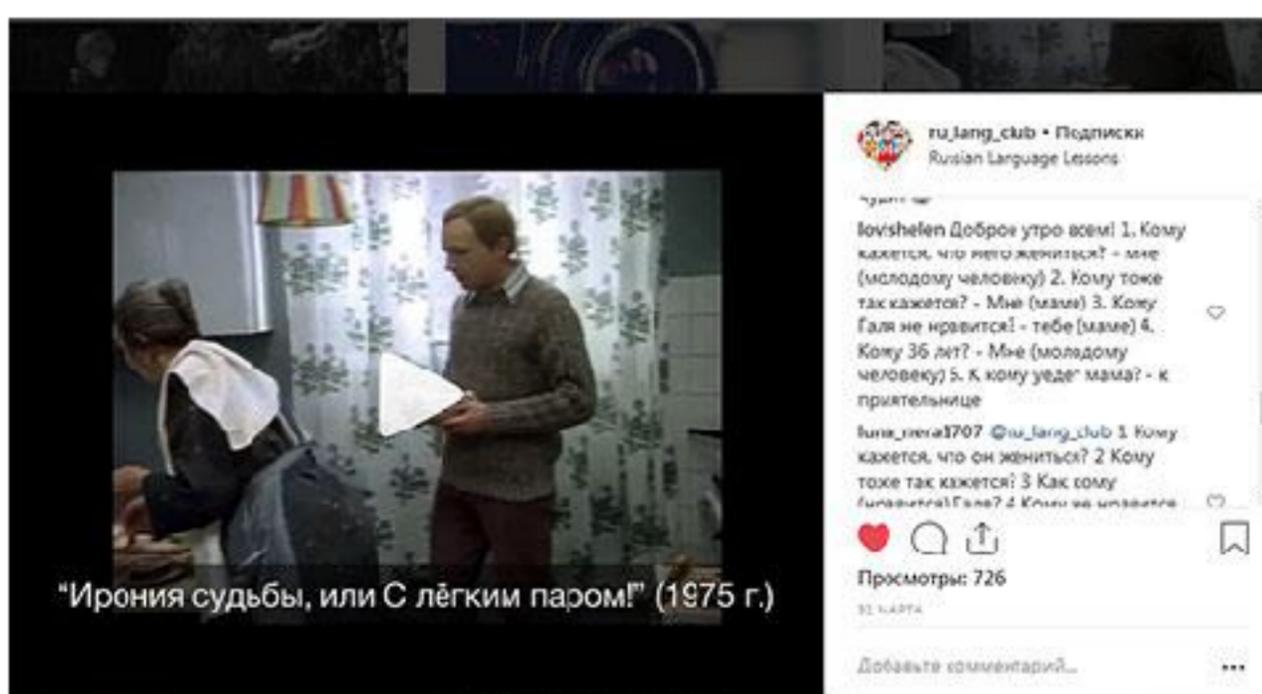
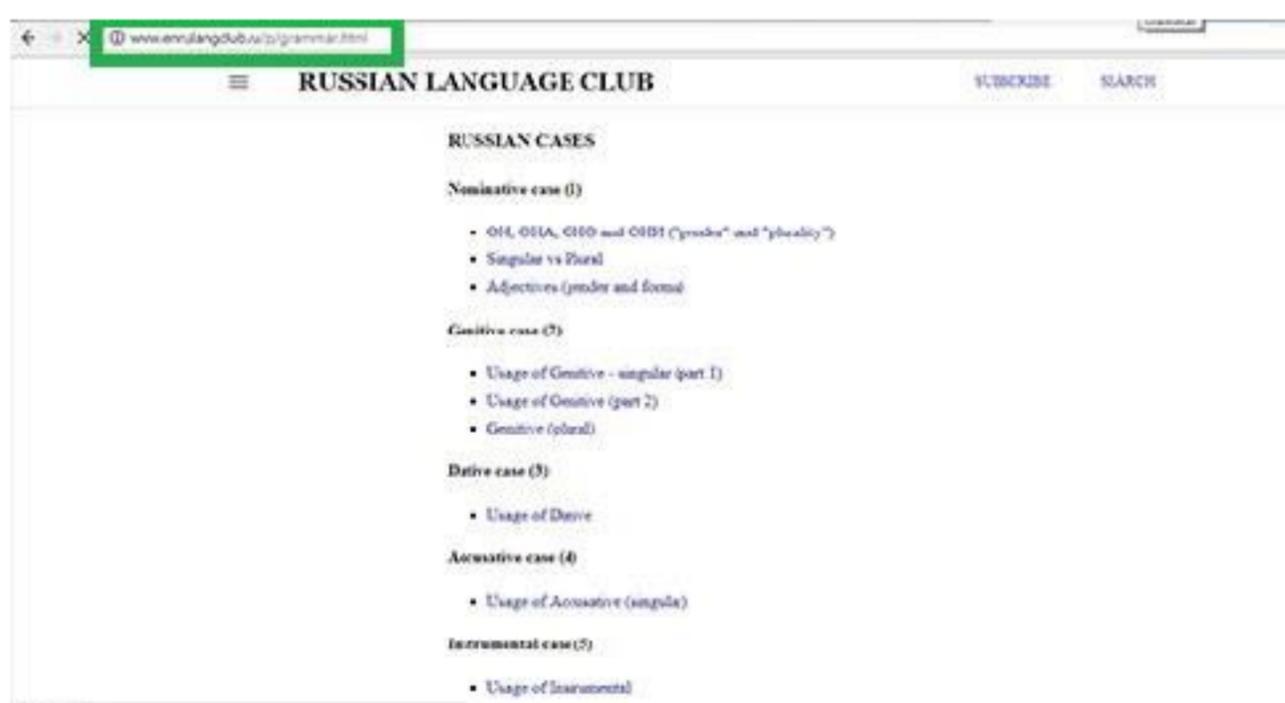


Рисунок 3. Образ комментариев к грамматическим заданиям в социальной сети Instagram



В ходе исследования:

- были показаны изменения окончаний существительных и изменения местоимений в единственном и множественном числе каждого падежа;

— были рассмотрены основные падежные значения: прямой объект и направленность действия (винительный падеж), местонахождение (предложный падеж), принадлежность (родительный падеж), адресат (дательный падеж), инструмент (творительный падеж);

— были рассмотрены употребления падежей с предлогами «у», «от», «к», «о/об», «с/со» и другими;

— были пояснены различия между одушевленными и неодушевленными существительными и их правильным употреблением.

В конце исследования мы предложили пройти грамматический тест на стороннем ресурсе — <https://goo.gl/forms/Ft4NwaJVRx9JJEХс2>. После прохождения теста ответы отправляются преподавателю, а студентам на e-mail отправляются результаты с пояснениями ошибок.

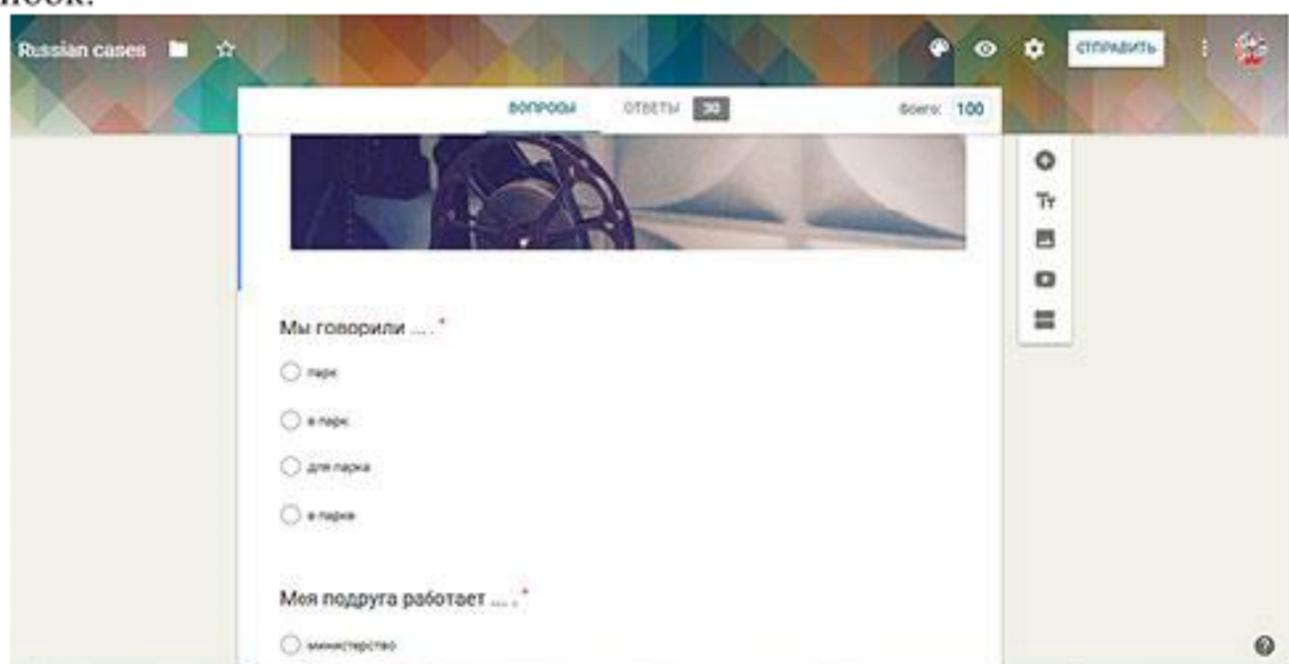


Рисунок 5. Образ грамматического теста на стороннем ресурсе

В нашем исследовании мы остановились на социальной сети Instagram, так как именно эта интернет-платформа одна из самых популярных на сегодняшний день. Если сравнивать с другими, например Facebook («визуально-текстовая» социальная площадка) и Telegram (популярный вариант мессенджера), то Instagram посещают для получения быстрой актуальной информации в форме картинки. В связи с этим необходимо привлечь внимание к картинке, чтобы подписчик захотел прочитать дальнейший текст. Таким образом, данная социальная платформа наиболее визуализирована — весь материал представлен в картинках, к которым добавляется текст.

Нам стала интересна возможность установления контакта между преподавателем и студентами вне аудитории, то есть дистанционно, через социальные сети. Мы предположили, что после учебных занятий в классе студентам будет интересно проверить свои знания в реальных условиях. Такой контакт позволяет преподавателю осуществлять гибкость обучения, отслеживать навыки студентов и мотивировать использовать пройденный в аудитории материал в виртуальном общении, через интернет.

В ходе исследования обнаружили и минусы метода. Instagram не позволяет разделить студентов-подписчиков по языковым уровням, поскольку нет этапа предварительного тестирования, и поэтому абсолютно все подписчики видят весь выложенный материал и могут выполнять его. Эти сложности преподавателю необходимо учитывать и постоянно тематически варьировать контент (информационно-визуальное содержимое), знакомить читателей с грамматикой и лексикой на актуальных примерах (политика, спорт, искусство). Преподавателю необходимо не только отслеживать актуальность контента, но и

поддерживать его интерактивность, а именно регулярно отвечать на вопросы, следить за выполнением заданий, поддерживать учебный процесс посредством личного контакта.

Таким образом, с помощью социальной сети Instagram можно совершенствовать ранее полученные знания в процессе коммуникации, интерактивности и контроля со стороны преподавателя. Мы можем сделать вывод, что если использовать социальную сеть Instagram со всеми её дополнительными функциями (сторис, прямые эфиры, директ, хештеги), о которых мы не говорили в этот раз, то такая возможность будет повышать уровень владения русским языком и мотивировать студентов-иностранцев для дальнейшего развития речевых навыков, а похожие интернет-площадки могут выступать дополнением к основному образовательному процессу в аудитории.

Список литературы

1. Хамраева Е.А. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков / [Коллективная монография] М., 2016.
2. Янковская Е.А. Преодоление когнитивного разрыва путём использования Social Media в обучении // Открытое, дистанционное, электронное обучение: мир без границ. Материалы Международной конференции ICDE. М., 2014.
3. Ивкина М.И. Социальная сеть Instagram как способ визуализации грамматики // Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика (коллективная монография). М., 2018.

Ivkina M.

VARIANTS OF VISUALIZATION OF THE GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE INSTAGRAM

The article describes the variant of distance learning with the help of social network Instagram. Social networks, or Social Media, are a new form of distance learning in the context of Smart Education. The article considers on an example of using the Instagram platform for explaining the grammar of Russian as a foreign language.

Keywords: e-learning, Smart Education, distance learning, Instagram, education in social networks.

Калиновская Марина Михайловна

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
kalinovskaya.m@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (РЯДО) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются разные подходы к вопросу о начале изучения русского языка делового общения, описываются проблемы его преподавания, подводятся итог всему, что было сделано за последние 20 лет.

Ключевые слова: деловое общение, бизнес-язык, бизнес-коммуникация.

Существует ряд проблем, связанных с обучением русскому языку делового общения. Это обновление учебных материалов, создание видеоматериалов с ориентацией на новое поколение тех, кто изучает русский язык делового общения, учёт возможностей распространения русского языка делового общения на огромные расстояния в связи с со-

зданием дистанционного обучения и ряд других. Нам бы хотелось остановиться на одной из них: это о разных подходах к вопросу о начале изучения русского языка делового общения.

В методике РКИ существует два подхода к преподаванию русского языка делового общения. **Первый подход** основывается на идее о том, что преподавание русского языка делового общения нужно начинать с нуля. Он заключается в том, что на начальном этапе основные сведения о грамматическом строе русского языка идут через тщательно отобранную лексику делового общения (так называемую интернациональную лексику типа офис, телефон, скайп, банк, интернет и др.), а также лексику повседневного общения. Эту методическую проблему высказали Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина в статье «Лингводидактические проблемы обучения на начальном этапе русскому языку как средству делового общения» в 1998 году [1]. В своей статье они поставили вопрос о разработке современной технологии обучения русскому языку как средству делового общения на начальном этапе. В качестве примера они привели учебник «Русский язык в повседневном и деловом общении», который входит в учебный комплекс, включающий также тетрадь для учащегося и компьютерное лексико-грамматическое приложение. Учебник рассчитан на 480–520 учебных часов. За это время ученики осваивают базовую коммуникативную компетенцию как в деловом, так и в повседневном общении. Основная цель учебника — помочь учащемуся практически овладеть русским языком как инструментом последующей профессиональной деятельности, решать на русском языке актуальные задачи реальной коммуникации, в том числе и бизнес-коммуникации в широком значении слова «бизнес». Существенное отличие учебника — это его прагматическая направленность в отборе и презентации языкового материала, в системе выработки речевых навыков и коммуникативных умений. В результате освоения данного учебного комплекса учащиеся готовы к сдаче экзамена на уровень АУПДО (в системе уровней, разработанных МГУ им. М.В. Ломоносова).

Продолжателями данной идеи можно назвать Т.В. Козлову, И.В. Курлову и М.В. Кульгавчук, которые издали в 2013 году учебный комплекс «Начальный курс русского языка для делового общения» [2]. Комплекс включает в себя три книги, мультимедийное приложение на CD. Данный комплекс предназначен для англоговорящих иностранцев, начинающих изучать русский язык с целью овладения навыками деловой коммуникации в широко трактуемой сфере бизнеса (экономика, производство, торговля, политика, культура, наука и образование). Основная цель учебника — обучить учащихся системе языка и научить решать на русском языке задачи реальной бизнес-коммуникации. Задачей курса является формирование основных навыков повседневной деловой речи: навыков языка общего владения и делового общения, а также умений осуществлять коммуникацию в сфере бизнеса и коммерции. Последовательное изучение данного курса обеспечивает базовый уровень владения языком делового общения, который позволяет учащимся удовлетворять основные коммуникативные потребности в типичных ситуациях повседневной, профессионально-деловой и социально-культурной сферах общения. В учебнике реализуется деятельностный подход к обучению, обеспечивающий усвоение языка через сознательное овладение навыками с последующей интенсивной тренировкой.

Второй подход основывается на том, что многие методисты считают необходимым условием овладения русским языком делового общения — создание базовых знаний, навыков и умений по русскому языку повседневного общения. Этой точки зрения придерживались разработчики трёхуровневой системы РЯДО Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Поэтому стартовым условием для формирования базового уровня РЯДО (B1) является владение объёмом коммуникативной компетенции в

сфере повседневного общения, соотнесённым с уровнем *Waystage (A2)* Совета Европы. На этой основе базовый уровень РЯДО может быть достигнут за 90–120 учебных часов. В результате обучения студенты овладевают базовым уровнем в русском языке делового общения, который соотносится по степени сформированности коммуникативных умений с уровнем *Threshold (B1)* [3; 4].

Однако с момента создания трёхуровневой системы прошло 20 лет. Изменился состав интересантов русского языка делового общения. Сейчас, например, в Китае резко возрос интерес к русскому языку. К нам в Россию приезжает множество китайских студентов. Среди них есть студенты, занимающиеся русским языком делового общения. Если сравнить ситуацию изучения русского языка делового общения в России в конце 90-х и начале 2000-х годов, то мы увидим, что в то время у нас было много иностранцев из стран Европы, из бывших социалистических стран. Многие преподаватели-русисты из таких стран участвовали в создании специальных факультетов на базе своих университетов, курсов, где изучался русский язык делового общения. Так было, например, в Польше. Издавались учебники, лингводидактические описания по РЯДО и т. д. И, наконец, **третий подход**, на который мне хотелось бы обратить внимание, сформулирован в статье Г.М. Лёвиной, Ю.Е. Прохорова и К.Е. Родионовой «Проблемы обучения деловому общению на начальном этапе освоения РКИ», опубликованной в журнале «Русский язык за рубежом» в 2016 г. [5] Идея заключается в полном изменении подходов **к содержанию учебников для иностранцев**, начинающих изучать русский язык. Вот что они пишут: *«По нашему глубокому убеждению, в сегодняшней геополитической ситуации начальным курсом для изучения любого языка должен быть именно курс делового общения, так как в современном мире гораздо актуальнее овладеть речевыми конструкциями для использования в ситуациях общения: представление, считывание информации с визитки, аренда офиса и автомобиля, стенда и выставочного пространства, обращение в бизнес-центр, заполнение бланков, участие в конгрессе, конференции, форуме, чем речевым материалом для обсуждения отвлечённых проблем и литературных предпочтений. Последние будут обсуждаться позже, на уровнях B1 и выше»* [5: 77]. И далее вывод: *«...в современной ситуации изучение языка нужно начинать с речевых конструкций, обеспечивающих не бытовое, а деловое общение. Соответственно, первоочередной задачей методистов является составление лингводидактического описания для такого курса, начиная с описания сфер и ситуаций общения и заканчивая лингвистическим материалом»* [5: 80]. В статье авторы дифференцируют понятия «язык бизнеса» и «язык делового общения». В трактовке авторов термин «язык бизнеса» связан с овладением специальными знаниями и умениями, а именно — знаниями правил ведения деловых переговоров, деловых дискуссий, владением письменным стилем делового языка, умениями составления официальных документов, владением тактиками ведения споров и пр. В этом случае термин «русский язык делового общения» понимается как «самый массовый вид социального общения».

Надо отметить, что уже в докторской диссертации И.В. Михалкиной «Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения» в 1998 году отмечалось, что «деловое общение» трансфункционально, оно не может быть закреплено только за одной сферой деятельности: «Деловое общение актуально практически для всех сфер деятельности» и далее «Современный социальный контекст позволяет рассмотреть феномен «деловое общение» как явление трансфункциональное» [6: 42]. Это означает, что деловое общение может осуществляться во всех сферах человеческой деятельности». Поэтому идея изучения русского языка с элементами делового общения «с нуля» при тщательном отборе лексико-грамматического материала не нова, реальна и вполне осуществима.

Список литературы

1. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Лингводидактические проблемы обучения на начальном этапе русскому языку как средству делового общения // Язык. Сознание. Коммуникация: Сборник научных статей, посвящённых памяти Г.И. Рожковой. М., 1998. Вып. 6. С. 14–20.
2. Козлова Т.В., Курлова И.В., Кульгавчук М.В. Начальный курс русского языка для делового общения. М., 2013.
3. Журавлёва Л.С., Калиновская М.М., Лаврова Н.В. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Базовый сертификационный уровень. М., 2003.
4. Калиновская М.М. и др. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Базовый сертификационный уровень. Бизнес. Коммерция. М., 2010.
5. Лёвина Г.М., Прохоров Ю.Е., Родионова К.Е. Проблемы обучения деловому общению на начальном этапе освоения РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 6. С. 73–81.
6. Михалкина И.В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

Kalinovskaya M.

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN BUSINESS COMMUNICATION AT THE PRESENT STAGE

Abstract: the article deals with different approaches to the question of the beginning of the study of the Russian language of business communication, describes the problems of its teaching, sums up everything that has been done over the past 20 years.

Keywords: business communication, different approaches, problems, business language and business communication.

Касьянова Вера Михайловна
МГУ имени М.В. Ломоносова
vkasianova@mail.ru

АННОТАЦИИ К СОВРЕМЕННЫМ РОССИЙСКИМ ДЕТСКИМ ЖУРНАЛАМ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧИТАТЕЛЕЙ

В статье рассмотрена роль аннотаций к современным российским детским журналам в аспекте формирования жизненных ценностей читателей; показаны особенности лексического наполнения и синтаксической организации аннотаций, отражающие мировосприятие детей и подростков и определяющие развитие их мышления.

Ключевые слова: СМИ, детский журнал, аннотация, лексические и синтаксические особенности, гендерная соотнесенность, жизненные ценности, мировосприятие.

Современные российские детские журналы, представляя собой вид электронных и печатных средств массовой информации, принципиально отличаются от изданий советского периода, так как основная функция рассматриваемых журналов состоит не только в передаче информации, но и — главным образом — в воздействии на читателей, а также на их родителей. Ведущим принципом отбора материала является ориентированность на игру и развлечение, а познание и обучение (чаще реализуемые путем выполнения заданий занимательного характера) вторичны [1].

Аннотации к детским журналам во многом отличаются от аннотаций к научным статьям [2], так как преобладающей становится воздействующая функция: именно аннотация призвана убедить читателей и их родителей купить данный журнал, потому что он не просто интересный в ряду других интересных журналов, а необычный, отличающийся от всех остальных, и если ребенок по каким-либо причинам не сможет ознакомиться с последним номером, то непоправимо отстанет от тех, кто имел счастье взять его в руки.

В аннотациях к современным детским журналам содержится ряд ключевых слов, которые, выделяя определенные компоненты действительности, выступают как мощное средство манипулирования детским сознанием, внушения ребенку жизненных идеалов и ценностей.

Первым компонентом практически всех аннотаций является уточнение профиля журнала путем использования различных определений, самыми частыми из которых являются слова *развлекательный* («Зажигай с нами!»); *игровой* («Весёлые игры»); *развлекательно-игровой* («Арт-каляки»); *развлекательно-обучающий* («Карапуз»); *игровой и развивающий* («Веселый колобок»); *развлекательно-познавательный* («Космовенок»). Определения типа *познавательный* («Детская школьная академия», «Узнай-ка», «Умничка»); *развивающий* («Школа вороны Мурки»); *познавательно-развлекательный* («Клёпа»); *научно-популярный* («ГЕОлёнок»); *литературно-художественный* («Детская роман-газета»); *литературный* («Желтая гусеница») встречаются намного реже. Таким образом, игра и развлечение выступают как наиболее важные моменты жизни. Но это якобы многообразие профилей журналов в действительности, скорее, мнимое, и в содержательном плане рассмотренные детские издания очень близки: практически в каждом (не исключая журналов религиозного характера) есть сказки, стихи, игры, загадки, веселые задания, раскраски, кроссворды и обычно — вложение: фигурка героя, украшение и т. д.

В аннотацию включаются и другие оценочные элементы, в частности определения, подчеркивающие новизну издания, его необычность и одновременно имплицитно формирующие данное качество как единственное и самодостаточное для того, чтобы отличаться от других. Чаще всего в этой роли выступают прилагательные *новый, красочный* («Hello Kitty»); *модный, самый модный* («WITCH Твой стиль»); *отличный* («Веселая калякалка для мальчиков»); *удивительный* («Девчонки-мальчишки. Школа ремесел»); *классный* («Классная девчонка» — «классное издание для самых классных девчонок!»); *современный* («Классный журнал»), *интересный, увлекательный* («Фифи и цветочные малыши»), *великолепный* («Принцесса»).

Полиграфическое исполнение детских изданий нашего времени значительно отличается от тех, которые были популярны в советское время: белая глянцевая бумага, обилие иллюстраций, разнообразные шрифты. Поэтому эпитеты *яркий, красочный* очень часто выносятся на первое место, так как сразу привлекают внимание потребителей: «Мамино солнышко» — «красочный журнал для малышей от 2 до 5!»; журнал «Светлячок» — «первый красочный альманах для дошкольников»; «Мишуткины сказки» — «красочный журнал авторских сказок для детей от 5 до 12 лет»; «Hello Kitty» — «красочный журнал для девочек-подростков в возрасте от 7 до 16 лет»; «В гостях у сказки» — «яркий красочный познавательный журнал для детей дошкольного и младшего школьного возраста»; «Коллекция идей» — «красочный ежемесячный детский журнал для умелых ребят, а также их родителей». «Все краски жизни для тебя!» — так призывает читательниц журнал «Маруся». Даже издания православной тематики в качестве первого определения ставят прилагательные *яркий и красочный*: «Божий мир» — «яркий, красочный журнал для детей школьного возраста»; «Божья Коровка» — «красочный иллюстрированный православный журнал для малышей от 3–8 лет и их заинтересованных родителей».

Назойливое повторение подобных определений формирует стойкое убеждение: стать ярким — самое главное и на бумаге, и в жизни. Но *яркость* понимается своеобразно: это не яркость мысли, а некое противопоставление себя окружающим, стремление выделиться среди них поступками, возможно противоречащими нормам. Быть *прикольным*, *классным* — высшая похвала. И в аннотациях к детским журналам всячески продвигается данная идея: «Развлекательный каламбур» определяется как «*продвинутый* журнал для веселых и *прикольных*», в котором «много *прикольных* шуток и веселых анекдотов»; издатель журнала «Ухтышка» уверены, что содержащиеся в нем «увлекательные истории от *прикольных* персонажей Ухтышки и Узнайки порадуют малышей и их родителей; в журнале «Дневник стрекозы» читателям обещают «много *улётных* постеров»; «*Классная* девочка» — это «журнал для *классных* девочек»; журнал «Hello Kitty» обещает в каждом номере «*фишки*», которые помогут стать уникальной», и т. д.

При этом оказывается, что стать «классной девочкой» совсем нетрудно: нужно всего лишь читать журнал, который расскажет «о жизни звезд, разных странах, новинках в мире кино и книг» и научит «дружить и влюбляться, ссориться и мириться, устраивать вечеринки и даже петь последние хиты» (журнал «Hello Kitty»). Именно в этом, оказывается, и состоит главное в жизни, и отнюдь не случаен призыв «Будь в тренде!» (журнал «Блестки»).

Стремиться к лучшему (в представлении издателей) означает выбрать конкретный журнал не потому, что он лучше в содержательном отношении, главное в другом: лучший, потому что его знают *все*: журнал «Нахалёнок» «читают практически во *всех* странах мира»; в журнале «Маруся» «любая девочка найдет *всё*, что ее интересует»; «*всем* девочкам нравится читать и играть с Барби!» (журнал «Играем с Барби»). И — как вывод — «С Барби ты можешь *всё!*» — здесь и название издания, и заключение, которое может сделать юная читательница еще до покупки самого журнала.

Внимание потенциальных потребителей должны привлечь суперлативы: «Тарарам» — «*увлекательнейший* журнал для ребят младшего школьного возраста»; «Принцесса» — «*один из самых читаемых* детских журналов в России для девочек»; в журнале «WITCH Ведьма» «*всё* только *самое интересное*»; «Познайка» — «*лучший* журнал» и т. д. Не меньший эффект создается путем использования слов типа: *потрясающий* (журнал «ТОП модельКА»), *очень интересный* (журнал «УХмалыш»), *настоящий* (журнал «Я модница!»). Вот, к примеру, как позиционируют себя два издания для девочек-подростков: «В журнале все только *самое интересное*» («WITCH Ведьма»); «*Лучшие* комиксы о феях! Не просто журнал, а *феерия* волшебных комиксов о приключениях и сказочной магии!» («Школа волшебниц»).

Еще один способ привлечения читателей и повышения интереса к изданию — это намеренное использование в аннотации слов с комплиментарным значением: так, журнал «Мегамозг» «понравится *юным умникам*»; журнал «Развивалки» — «для детей, которые *стремятся к знаниям*»; «Hello Kitty» — «новый ежемесячный журнал для *умниц и красавиц*»; «Спросите мудрую сову» — «журнал-самоделка для *любопытных деток*». Издатель журнала с необычным названием «Чердобряк» публикуют «только то, что полезно, интересно и важно *любопытным, творческим и веселым* детям! А также *родителям, заботящимся об интеллектуальном развитии* своих мальчиков и девочек». Интересно, что некоторые издания откровенно льстят не только юным читателям, но и их родителям: так, авторы журнала «Hello Kitty» уверены, что он будет интересен «девочкам-подросткам в возрасте от 7 до 16 лет», «а также их родителям: *мудрым мамам*, которые понимают, что МОДА — это искусство, а ВКУС не всегда бывает врожденным».

Покупка «лучших» журналов для «самых умных» незаметно подводит детей и особенно подростков к убеждению, что ты «лучший» и «самый умный» — так незаметно

формируется завышенная самооценка, которая может резко противоречить объективному мнению других людей.

Исподволь внушается мысль о том, что только чтение данного издания сможет развить все качества, необходимые для будущей успешной карьеры: ведь имеющиеся в журнале «игры, загадки и головоломки составлены на основе *мировых разработок* по психологии обучения ребенка» (журнал «Тридцать девятое царство»). Поэтому и сопровождается, например, издание «Маленькие академики» словами — «развивающий журнал для подготовки к школе, который разработан *лучшими преподавателями* школ раннего развития малышей». Многие аннотации содержат ссылки на высокую оценку издания профессионалами: к примеру, журнал «Познайка» — «*лучшее* детское издание для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Этот детский журнал рекомендован к прочтению *Министерством образования* и ведущими педагогами — ведь все выпуски данного популярного периодического издания разрабатываются на основе обучающих программ общеобразовательных школ». Проверить такие отзывы возможности нет, но они просто обязывают родителей немедленно приобрести именно этот журнал.

Кроме того, в аннотациях к «обучающим» или «развлекательно-обучающим» детским журналам лейтмотивом проходит мысль о том, что знания приобрести легко и быстро: «Учиться играючи — это же так *легко* вместе с журналом “Познайка”!»! Налицо стремление всеми силами убедить не только читателей, но и их родителей, что главное — не в преодолении трудностей и воспитании характера, а в отсутствии этих трудностей.

Потрясает своей безапелляционностью утверждение издателей «учебно-развлекательного» журнала «Маленькие академики»: «С нами вырастить гения просто!» (видимо, педагоги минувших лет зря тратили время, разрабатывая эффективные методики преподавания: достаточно раз в месяц покупать этот журнал, в котором, впрочем, точно такие же задания, как и в десятках подобных изданий: пройти лабиринт, соединить по точкам, найти отличия, показать фокус, отгадать загадки, прочитать комикс и т. п.)

Часто уже в аннотациях подчеркивается прагматизм издания, которое предлагает читателям то, что нужно или будет нужно знать; так, журнал «Смекалочка. В царстве животных» привлекает детей и их родителей тезисом: «Знания, полученные ребенком при выполнении данных упражнений, пригодятся ему *на уроках в школе*».

Как правило, аннотации к журналам, адресованные не родителям, а непосредственно школьникам, наполнены разнообразными усилительными конструкциями, оценочной лексикой, личными местоимениями, глаголами в форме императива, что формирует определенный стиль общения. В качестве примера можно привести такие аннотации: «Новый журнал Marvel Мстители перенесёт читателей во вселенную любимых супергероев! В каждом номере журнала вас ждут две части увлекательного комикса о приключениях самой крутой команды ЩИТ, постеры и вырезалки, множество непростых головоломок, задачек и игр для тренировки своих суперспособностей. Датчик движения, подарок с одним из номеров журнала» («Marvel Мстители»); «Девочки, читайте новый журнал “Ранетки — девчонки звезды”. Вы узнаете много интересного и нового о нас (девчонках — «Ранетках»), а так же о Лере Козловой. Читайте! Будет интересно! А так же одежда от нас...» («Ранетки — Девчонки-звезды»); «Настольная книга классных девчонок. Не знаешь, какая одежда тебе подходит? “Стрекоза” — журнал для классных девчонок с загнутыми ресницами, нежной линией губ, детски распахнутыми, чуть удивленными фиалковыми глазами» («Стрекоза для классных девчонок») и др.

Изобилие восклицательных знаков (как в императивных конструкциях, так и в предложениях с предикатом, выраженным глаголами 1-го лица множественного числа или именем существительным), общая приподнятость, чрезмерная эмоциональность — всё это скрытые призывы немедленно купить и прочитать данный журнал: «Журнал «Юная Ле-

ди» взрослеет и меняется вместе с тобой! У нас полный АПГРЕЙД! Новые рубрики, больше моды и красоты, яркий дизайн, еще больше секретов и интересной информации! Читай в новом номере: Мода. 5 прикольных образов! Советы стилиста каждому! Уроки моды по комбинированию вещей и составлению нескольких образов из одной и той же одежды! Яркие тренды сезона и практические советы о том, как выглядеть модно! <...> Рекомендуем стильным и ярким девчонкам всей страны!» («Юная Леди»); «Модница! Обновлённый журнал! Настоящий «модный помощник» для девочек. Это настоящая энциклопедия для девочек. Все самые интересные истории, модные советы и занимательные тесты. В одном журнале мы смогли собрать все, что может быть интересно девчонкам. Это не просто журнал. Это журнал-подружка!» («Я модница!») и т. д.

Восклицательные предложения призваны выразить отношение к данному изданию (то есть его одобрение и подтверждение положительных качеств): «Новый ежемесячный журнал для умниц и красавиц, а также их младших сестренок!» («Hello Kitty»); «А еще специальный дневник фанатки!» (журнал «WINX Клуб фанаток»); «Привет! Мы рады приветствовать тебя здесь!» (журнал «Девчонки»); «Также в номере: игры и лабиринты!» (журнал «Губка Боб и его друзья»); «Специально: тест для модниц!» (журнал «Играем с Барби»); «Этот журнал читают уже более 20 лет дети и взрослые на трех континентах — от Канады до Тайваня и Гонконга через всю Европу!» («Ого-город»); «Подарок! Набор коллекционных стикеров с самыми знаменитыми образцами оружия!» (журнал «Пистолетки»); «Яркие тренды сезона и практические советы о том, как выглядеть модно!» (журнал «Юная леди»); «36 страниц историй и развлечений!» (журнал «Губка Боб и его друзья») и др.

Чаще восклицательные предложения встречаются в аннотациях к журналам, адресованным девочкам-подросткам: издатели не только хорошо знакомы с психологией женщин, которым свойственно стремление к проявлению крайней эмоциональности, но и поощряют наличие этого качества у девочек.

Традицией становится использование в аннотациях приема диалогизации — издатель и читатель воспринимаются как равные: «Привет! Мы рады приветствовать тебя здесь! Присоединяйся к нам, девчонкам, и весело проводи время!» (журнал «Девчонки»); «Тебе знаком журнал “Winx Школа волшебниц”? — Так вот, теперь он выходит под новым названием — “WINX Клуб фанаток”!» («WINX Клуб фанаток»).

Иногда открыто подчеркивается, что журнал может заменить настоящих друзей в трудной ситуации: «Я модница!» — это «журнал-подружка», «Джульетта» — «журнал, который поймет и разделит все радости и огорчения!». Тем самым проводится мысль о том, что не стоит доверять никому, твои проблемы уникальны, поэтому разобраться в них не поможет никто, кроме журнала.

Любыми способами издатели поддерживают и одобряют желание девочек-подростков прославиться («Теперь ты можешь рассказать о себе тысячам других поклонниц Winx!» — вот основная цель покупки!). Подобные призывы делают журнал популярнее, при этом воспитание критического отношения к себе не является приоритетом для издателей.

В аннотациях к современным детским журналам часто подчеркивается гендерная отнесенность издания: конкретный журнал может рекомендоваться как «журнал для мальчиков» («Звездные войны», «Играй и учись с Человеком-Пауком!»); «для мальчишек младшего и среднего школьного возраста» («Зажигай с нами»); «для современных девчонок» («Дневник стрекозы», «Классная девчонка»); «для модных девчонок» («Ханна Монтана»), «для девочек-подростков» («Маруся»); «для девочек» («Даша-путешественница», «Девчонки», «Маленькая царевна», «Мои секреты», «Принцесса», «ТОП модели», «Я модница») и др. Примечательно, что в ряде случаев в аннотацию включается объяснение

того, почему девочки лучше мальчиков: «WITCH Твой стиль» — это журнал «для девочек — они современные, общительны и активны, любят приключения, верят в судьбу, следят за своей внешностью, положительно воспринимают все новое». Хотя столь нарочитое подчеркивание адресата явно противоречит общемировой тенденции к установлению гендерного равноправия, в России подобные издания имеют устойчивый спрос.

Одной из особенностей синтаксической организации аннотаций к детским журналам является обилие назывных конструкций, которые выделяют какие-то важные особенности содержания издания, при этом делая текст проще для понимания: «Мегапостер, комиксы, загадки и многое другое!» (журнал «Школа монстров»); «Литература, юмор, карикатуры, логические задания» (журнал «Баламут»). В ряде случаев подобный список превышает все разумные пределы: «Детские раскраски, головоломки, календари, магниты, блок конкурсов, рубрики, обучающие иностранным языкам, новости здравоохранения и образования, актуальная информация о скидках, бонусах, акциях, городских мероприятиях, статьи ведущих психологов и логопедов для родителей и еще много интересного!!!» (журнал «Большая клякса») (даже три восклицательных знака не компенсируют общей тяжеловесности конструкции).

Иногда подобные ряды однородных членов сопровождаются обобщающим словом: «Адаптированные научно-познавательные статьи, красочные фотографии от NASA, интервью с настоящими космонавтами и астронавтами, фантастические рассказы, сказки, стихотворения, головоломки, ребусы, детские рисунки, конструкции-самоделки, викторины и конкурсы с призами — всё это призвано пробуждать у юных читателей живой интерес к такому необъятному и полному тайн Космосу» (журнал «Космовёнок»).

Особенно часто назывные предложения используются в конце аннотации, где указывается, что сможет (якобы бесплатно!) получить читатель: «Датчик движения, подарок с одним из номеров журнала» («Marvel Мстители»); «Выпуск с подарком! Летнее украшение в морском или египетском стиле!» (журнал «WITCH Твой стиль»); «Подарок! Комплект волшебных стикеров!!!» (журнал «Школа волшебниц») (два восклицательных знака — задумка автора).

Подобное представление материала не только отражает клиповое мышление современных детей и подростков, но и в определенной степени стимулирует его развитие, превращая большой, яркий, насыщенный мир в мозаику разрозненных фактов.

Школьники (даже старшеклассники) с трудом воспринимают сложные предложения, и издатели, хорошо понимая это, прибегают к парцелляции, которая делает текст более легким и понятным для чтения, хотя при этом обедняет речь: «Этот журнал уже более 20 лет читают дети и взрослые на трех континентах — от Канады до Тайваня и Гонконга через всю Европу! Чтобы общение мам и пап с ребенком стало более осмысленным. Чтобы, листая журнал, маленькие читатели не только познавали окружающий мир и узнавали много нового, но и гармонично развивались, не переставая играть» (журнал «Ого-город»); «Журнал, в котором есть, что почитать — самые интересные произведения самых талантливых авторов! Как известных, так и начинающих. Настоящих профессионалов своего дела, живущих детьми и для детей» («Чердобряк»); «О науке, современных технологиях и бизнесе. И о том, как интересно всем этим заниматься. А еще немножко обо всем остальном» (журнал «Я Леонардо»).

Определенный эффект дает и вопросно-ответная форма представления информации: «О чем наш журнал? О науке, современных технологиях и бизнесе. И о том, как интересно всем этим заниматься. А еще немножко обо всем остальном» (журнал «Я Леонардо»), а также синтаксическая антонимия: «Это не просто журнал. Это журнал-подружка!» («Я модница!»); «Не просто раскраска, есть задания для творчества» (журнал «Веселая калякалка для мальчиков») и т. д.

Таким образом, аннотация к современным детским журналам представляет собой весьма своеобразное явление и во многом определяет менталитет подрастающего поколения, формируя его отношение к жизни и систему жизненных ценностей. Именно поэтому далеко не столь безобидны безапелляционные клише типа «Быть модницей — значит быть умницей!» (журнал «Я модница!»)

Список литературы

1. Касьянова В.М. Названия современных детских журналов: функции, семантика, лексическое наполнение // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. [Электронный ресурс] Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). Вып. 5. СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 258–263.
2. Аннотация к научной статье. Требования к составлению. [Электронный ресурс] URL: <http://www.gramota.net/annotacia.html>.

Kasyanova V.

ANNOTATIONS FOR CONTEMPORARY RUSSIAN CHILDREN'S MAGAZINES IN THE ASPECT OF FORMATION OF READERS' LIFE VALUES

The article considers the role of annotations to contemporary Russian children's magazines in the aspect of the formation of readers' life values; shows the characteristics of lexical content and syntactic organization of annotations that reflect the worldview of children and adolescents and define the development of their thinking.

Keywords: media, children's magazine, abstract, lexical and syntactic features, gender correlation, life values, worldview.

Крутова Ирина Николаевна

*Астраханский государственный технический университет
dartsk@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена проблеме изучения эмотивности на занятиях по РКИ на нефилологических специальностях. Доказывается, что в первую очередь изучение эмотивности предусматривает формирование у иностранных студентов-юристов отношения к человеку как высшей ценности. Исследование категории эмотивности и средств ее выражения в языке проводится с учетом человеческого фактора, т. е. обращения к человеку не только как к личности говорящей и мыслящей, но и чувствующей. Кроме того, в статье акцентируется мысль о том, что антропологический характер современной лингвистики предполагает исследование языковых процессов, когда субъект речи и ее реципиент включаются в описание языковых механизмов.

Ключевые слова: эмотивность, эмотивная лексика, лингвокультурологический комментарий, коммуникативность.

В научном сообществе с конца XX века наблюдается активное обсуждение важности эмоционального начала в человеке. По мнению ученых, подлинная индивидуальность человека выражается именно в эмоциональной стороне нашего существа, к которой относятся эмоции, чувства, побуждения, желания, стремления и все то, что составляет духовную жизнь человека (Ш. Балли).

Русский язык является главным предметом изучения как на подготовительном факультете, так и на протяжении четырех курсов обучения в Астраханском государственном техническом университете.

Вербальное выражение эмоций относится к одной из основных функций человеческой речи. Эмоциональные явления лежат в основе эмоциональных состояний и эмоциональных отношений различной интенсивности и составляют сферу эмоциональности человека. Как психологическая категория, эмоциональность характеризует содержание, качество и динамику его эмоций. Трансформируясь в тексте в лингвистическую категорию эмотивности, эмоциональность может выступать в качестве предмета и способа отражения.

В современной лингвистике под эмотивной лексикой понимается вся совокупность лексических средств, с помощью которых выражаются эмоции [1: 11]. Подобное определение демонстрирует широкое понимание эмотивности, при котором любые языковые средства, с помощью которых выражаются эмоции, относятся к эмотивной лексике. Это значит, что к эмотивной лексике могут быть отнесены языковые единицы разного уровня, близкие по семантике.

На сегодняшнем этапе развития методики преподавания иностранных языков, в частности РКИ, происходит осознание недостаточности теоретической базы коммуникативного подхода и его обоснования. Так, например, Т.Ю. Елисеева и Л.С. Крючкова пишут о том, что «излишняя гиперболизация принципа коммуникативности обучения в методической науке... способствовала принижению роли принципа системности и, как следствие, неизбежному снижению качества обучения, ибо погружение учащихся в речь и усвоение языка в процессе речевой практики без системного осмысливания языковых закономерностей и правил функционирования языковых единиц мешает пользоваться неродным языком сознательно. Отсутствие системы в представлении языкового материала... не позволяет взрослому учащемуся мобилизовать полностью уже сформированный аппарат мышления, использовать сложившуюся логику восприятия и воспроизведения речи, соотнести новую языковую структуру с родной или более привычной» [2: 205]. Добавим, что при этом происходит отсечение многих ассоциативных нитей, способствующих запоминанию, укладыванию, встраиванию получаемой информации в уже существующую в нашем сознании систему (недаром Б.В. Беляев постоянно подчёркивал: данный приём, упражнение, взгляд расходится с методом сознательности в обучении). Отсюда ошибки в речи: «родной язык подсознательно доминирует над изучаемым» [2: 205]. Таким образом, коммуникативную методику следует развивать и продвигать, но строя ее на принципе системности и освобождаясь при этом от сформированных лингводидактических стереотипов, создавая гибкие дифференцированные модели обучения языкам, не пытайтесь утвердить преимущество лишь одного подхода. Поэтому заслуженно ставший популярным в последнее время когнитивный подход к обучению дополняет, обогащает (но не вытесняет) существующие принципы преподавания иностранного языка.

Эмотивная лексика русского языка обладает семантической глубиной и многоплановостью, широтой сочетаемостных возможностей, стилистическим разнообразием и коммуникативной значимостью. Сложность данной тематической группы требует особого внимания к ней и, как следствие, вынесения данного языкового материала на среднем и продвинутом этапах обучения в отдельную тему, при изучении которой система различных приемов работы (в том числе толкование значения, подбор синонимов и антонимов, этимологический анализ, лингвокультурологический комментарий и др.) поможет сформировать представление о богатстве и выразительности русского языка, национально-культурных особенностях мировосприятия и традициях русского народа.

В рамках выполнения проекта по созданию учебного пособия «Русский язык и культура речи: эмотивный анализ текста (судебный, публицистический и духовный дискурсы)» (Москва, изд-во «Инфра-М») нами была разработана дидактическая система, объединяющая материалы по дисциплине «Русский язык и культура речи» в аспекте проблемы изучения эмотивности иностранными студентами-нефилологами. Упражнения предназначены для проведения практических занятий в вузе с целью формирования и развития у студентов-юристов профессионально значимых коммуникативных умений и общекультурных компетенций. Особое внимание уделено работе с текстами, отработке навыков монологической и диалогической речи, при подборе заданий и упражнений учитывается специфика профессии, а также выдерживаются дидактические принципы обучения на продвинутом уровне.

Предлагаем ознакомиться с некоторыми из них. На первом занятии создаем благоприятную атмосферу для устных рассуждений студентов о значении эмоций в жизни человека и его профессиональной деятельности.

1. Прочитайте диалог героев романа «Признаки жизни» Сергея Недоруба. Какую роль в жизни человека играют отрицательные эмоции? В чем их источник? Могут ли они быть плодотворными? Каким образом жестикация связана с эмоциональностью говорящего и слушающего?

— *Главное, помни, что нельзя работать механически. Вызов эмоций по равнодушному велению, физическому действию, может работать, только если эмоция отрицательная.*

— *На этом завязаны многие боевые искусства — самогипноз, вызов эмоций через определенные жесты и все такое.*

— *Впервые об этом слышу. Программируя в себе зверя, ты лишь превратишь себя в труса, готового убивать по приказу. Пусть даже по собственному.*

2. «Наши эмоции обратно пропорциональны нашим знаниям: чем меньше мы знаем, тем больше распяляемся», — писал Бертран Рассел. Согласны ли вы с данным утверждением? Встречались ли вам подобные люди в вашей жизни? Как связано рациональное и эмоциональное начало в характере человека? Какова, на ваш взгляд, должна быть пропорция между ними?

3. Каким образом связаны рациональное и эмоциональное начала в сознании и мышлении человека? Может ли одно начало превалировать над другим? Каковы могут быть следствия такого непропорционального распределения? Каким образом данное распределение начал характеризует судебный, публицистический и религиозный дискурсы? Для аргументации своей точки зрения используйте мысль Эриха Фромма: «Человек постигает мир ментально и эмоционально, при помощи любви и разума. Сила разума дает ему возможность проникать вглубь и постигать сущность предмета, вступая в активные отношения с ним. Сила его любви дает ему возможность разрушить стену, отделяющую одного человека от другого».

4. Сенека писал: «Тому, кем владеет гнев, лучше всего повременить с принятием решения». Применимо ли данное правило к судебному дискурсу? Аргументируйте свое видение данной проблемы.

5. Какова стратегия поведения человека в ситуации, когда он попал в эмоциональный эпицентр? «Худшая ошибка — отвечать эмоциями на эмоции оппонента. Вместо этого — твердый, взвешенный ответ», — говорится в сериале «Обмани меня». Дайте советы человеку, оказавшемуся в подобной ситуации.

6. Порассуждайте на тему причин и видов смеха. «Чем может быть вызван смех? Я смеюсь, чтобы не плакать, не выть, не стонать, не кричать, не вопить дурным голосом, не

ругаться на чём свет стоит. Смех — это просто ещё один способ дать выход эмоциям» (Чак Паланик «Уцелевший»).

7. Слезы — это нормально? «Просто вы заплакали — и как будто вы нормальная...», — говорит один из героев фильма «Служебный роман». Относятся ли слезы к невербальным средствам общения?

8. Человек, лишённый эмоций, подобен кувшину с дырой на боку, через которую утекла вся живительная влага. Подумайте, насколько необходимо выражать эмоции человеку? Связано ли выражение эмоций с возрастом? Могут ли эмоции стать коммуникативным барьером? Приведите примеры.

9. Слова — самый мощный инструмент. Простые и так часто недооцениваемые. Они могут исцелить. Они могут уничтожить. Согласны ли вы с данным высказыванием? Аргументируйте свой ответ.

10. Эмоции мешают думать и заставляют ошибаться. А ошибки могут быть неправыми. Примените данное положение относительно юридической практики.

После устных рассуждений студенты работают с текстом, составляют его план, тезисы, которые дополняют аргументами и примерами.

Вопросы и задания.

Какие требования предъявляет культура речи к говорящей личности?

Какие коммуникативные качества необходимы юристу?

Кто из наших современников, на ваш взгляд, является риторическим идеалом?

Какие требования предъявляются к устной речи юриста?

Подумайте, может ли быть речь неэмоциональной, а текст лишённым эмотивности?

В качестве домашнего задания студентам предлагается в письменной форме представить результаты своих рассуждений в жанре эссе на одну из следующих тем:

- «Эмоции могут помочь выиграть битву, но не войну»;
- «Эмоции лучше лицом, а не клавиатурой выражать»;
- «Если ты не управляешь своими эмоциями, то они управляют тобой».

На следующем занятии студентам будет предложено выступить перед аудиторией с презентационной речью на одну из вышеуказанных тем. Кроме того, под руководством преподавателя студенты решают ситуационные задачи. Ситуационная задача — это задача коммуникативного характера, позволяющая применять интеллектуальные операции для разрешения речевых конфликтов.

Структура ситуационной задачи в методике русского языка как иностранного может выглядеть следующим образом:

1. Название задачи.

2. Личностно-значимый коммуникативный или речевой (реже — факультативный профессионально направленный) вопрос, обращенный непосредственно к каждому обучающемуся. Если содержание вопроса носит профессионально значимый характер, то для его разрешения, тем не менее, потребуются речевой и коммуникативный опыт и навыки. И это главное условие формулировки вопроса в ситуационных задачах.

3. Набор текстов, представленных в разных вариантах (выдержки из газет, из документов, из книг, диаграммы, видео отрывки, шаблоны для заполнения и т. д.). Используемый материал также должен помогать выйти при решении задачи на процесс коммуникации.

4. Задания по работе с текстом (предложенным материалом) на ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценку ситуации, в процессе разрешения которых формируются коммуникативные навыки и коммуникативная компетенция.

5. Итоговый отчет. Итоговым отчетом после решения такой задачи становится сам процесс коммуникации и/или построения текста (часто эти процессы реализуются в рам-

ках одной ситуационной задачи), в котором реализуются все сформулированные в заданиях цели [3: 155].

Следовательно, логика ситуационной задачи выглядит таким образом: ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценка. Главное в структуре ситуационной задачи — проблема, решая которую обучающийся становится творческой личностью, отстаивает свою позицию, находит пути решения какой-либо проблемы, что очень важно в современном обществе. Очень важно, чтобы ситуационная задача была интересна обучающемуся, вызывала эмоции. Задачи могут быть ориентированы на выработку навыка построения связного текста (причем как устного, так и письменного), на развитие коммуникативной компетентности. При этом в ситуационной задаче возможно наличие информации, ориентированной на разные уровни сложности ее решения.

В качестве примера ситуационной задачи можно привести рассказ А.П. Чехова «Злоумышленник». Перед чтением рассказа в аудитории предлагается обсуждение предтекстовых вопросов:

1. В чем состоит цель судебной речи?
2. Охарактеризуйте структуру судебной речи.
3. Чем отличается профессиональный юридический язык?
4. Приведите примеры юридических терминов, клише и штампов.
5. Как выражаются эмоции в устной юридической речи?

Для анализа рассказа предлагаются следующие вопросы:

1. Какие маркеры эмоционального состояния подсудимого вы можете привести в качестве примеров?
2. Охарактеризуйте речевое поведение прокурора, судьи, адвоката. Что в их речевом поведении общего и в чем принципиальное отличие?
3. Проанализируйте диалоговое взаимодействие участников данной судебной коммуникации. Приведите примеры реплик-стимулов и реплик-реакций. Какие эмоции их сопровождают?

В качестве домашнего задания выдвигается предложение к подготовке инсценировки рассказа, на занятии происходит распределение ролей и слов. В процессе инсценирования студенты пытаются копировать эмоции героев вербальными и невербальными средствами.

При изучении эмотивности особое внимание уделяется письменной форме юридической речи, мы обратились к сайту адвоката Марии Ярмуш [4], где взяли для анализа тексты исковых заявлений и анализировали их по следующему плану:

1. Фонетические средства эмотивности (паузы, логическое ударение).
2. Лексические средства эмотивности (синонимы, антонимы, устойчивые выражения, стилистически окрашенная лексика).
3. Эмотивные ресурсы морфемики (выразительные возможности приставок и суффиксов).
4. Морфологические средства эмотивности (междометия, модальные частицы, восклицательные наречия, глаголы, описывающие эмоциональные состояния).
5. Синтаксические средства эмотивности (эмотивы-идиомы, инверсия, эмотивные побудительные высказывания, эмотивно-оценочные высказывания, эмотивно-отрицательные высказывания, эмотивно-желательные высказывания, эмотивно-вопросительные косвенные высказывания, синтаксический параллелизм, эмотивная парантеза).

Эмотивность прослеживается в использовании лексических единиц. В приведенной ниже речи «Спор о порядке общения с ребенком» адвокат М. Ярмуш использует термин «истец» в несвойственной ему грамматической форме женского рода. «Истица» — лексе-

ма, отражающая не только юридическое понятие, а именно лицо, участвующее в деле, но и половую идентификацию, что для юридического текста не характерно, а значит, адвокат предметно указывает на женское начало. При этом юрист придает определенный положительный эмотивный фон в отношении «истицы» и неукоснительно отводит нас к метафорическому сравнению с волчицей.

Суффикс -иц- (-ниц-) образует существительные со значением: 1) предмета — вместилища чего-нибудь, места (сахарница, больница); 2) названия самок животных (волчица, львица). В данном случае суффикс -иц- является суффиксом субъективной оценки, который образует не новое слово, а его форму. Такие суффиксы в русском языке нередко отличаются от тех слов, на базе которых они возникли, только эмоционально-экспрессивной окраской: *«Чудовищно прозвучало заявление ответчика о том, что истица страдает сильными приступами удушья с потерей сознания и остановкой дыхания, и это опасно для его ребенка. Только ответчик забыл пояснить суду, что в тот день, когда у истицы на некоторое время остановилось дыхание, Зубов в приступе ярости ее душил»*. Словоупотребление «чудовищно прозвучало» заранее настраивает на негативное восприятие последующего текста, является своеобразным маркером отрицательных эмоций. Юрист прибегает к данному выражению специально, для передачи своей оценки, часто негативной, для вызова идентичных эмоций и при обращении к суду с иском об определении порядка общения с ребенком.

Проанализировав речь адвоката М. Ярмуш по делу «Определение места жительства ребенка в суде», мы наблюдали, как на протяжении всей речи адвокат приводит доводы, направленные на вызов определенных эмоций, в большей части отрицательных. Во введении в суть дела адвокат характеризует эмоции ответчика как негативные: *«Почему же ответчик так агрессивно настроен? Ответ прост — ответчик думает только о своих правах, нисколько не задумываясь о том, что его притязания на полную опеку над малолетним ребенком грубо нарушают права и законные интересы ребенка...»*. Далее он подчеркивает нецелесообразность интересов ответчика, указывая при этом на нарушения прав и интересов ребенка.

В описании самой сути дела — основной части текста — адвокат в своей речи приводит нейтральные языковые средства, называющие или описывающие эмоциональные ситуации, которые выступают в качестве маркеров эмоций: *«...дочери моей Доверительницы четыре года и уже почти два года ребенок не видел отца. Ребенок невольно слышит разговоры своей матери с ответчиком по телефону и чувствует ее волнение и страх после таких разговоров. Истцу стоит огромных усилий успокоить дочь и в такой напряженной обстановке создать ей чувство защищенности...»*. *«Так зачем же ответчику было нужно очернять истицу? Ответ прост — противная сторона хочет получить удовлетворение своего искового требования забирать малолетнего ребенка на выходные дни в другой город. К сожалению, между родителями Маши не достигнуто мировое соглашение, так как ответчик настаивает на своем требовании увозить ребенка в Чехов к бабушке и дедушке...»*. Данные лингвистические маркеры отправляют нас к ситуации уже с определенным психологическим настроением, то есть они несут конкретную прагматическую функцию.

Более подробно категория эмотивности изучается в основном курсе русского языка и культуры речи, к которому иностранные студенты-юристы оказываются, таким образом, более подготовленными как в теоретическом, так и практическом планах.

Список литературы

1. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Вып. 5. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1976. С. 3–21.

2. Мамиева И.Э. Мнемотехнические приемы работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному: дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.02. М., 2002.
3. Жуйкова С.В. Ситуационная задача как ресурс обновления содержания образования в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы истории естественно-математических и технических наук и образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Елабуга, 2014. С. 150–157.
4. Адвокат Мария Ярмуш: официальный сайт. [Электронный ресурс] URL: <http://www.lawandtax.ru/>.

Krutova I.

STUDYING OF EMOTIVENESS CATEGORY ON CLASSES OF RUSSIAN AS FOREIGN

The article is devoted to a problem of studying of emotiveness on classes of Russian as foreign for not philological specialties. It is proved that studying of emotiveness suggests the formation of the attitude towards the person as supreme value at foreign law-students. The research of category of emotiveness and means of its expression in language are conducted taking into account a human factor, specifically the address to a person not only as to the personality speaking and conceiving, but also feeling. Besides, in the article is accented the thought that the anthropological character of modern linguistics assumes a research of language processes when the subject of the speech and its recipient join in the description of language mechanisms.

Keywords: emotiveness, emotive lexicon, linguoculturological comment, communicativeness.

*Кузнецов Александр Леонидович
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет
tanjalex@yandex.ru*

О ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МАДИ

В статье говорится о подходах, которые применяются на Подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ при обучении русскому языку будущих магистров и аспирантов. Делается попытка определить лингводидактическую специфику этих подходов.

Ключевые слова: довузовское обучение, иностранные магистранты и аспиранты, рабочая программа по русскому языку, социокультурная адаптация.

В последние годы в российских образовательных организациях увеличивается численность иностранных магистрантов, которые получили образование по программе бакалавриата не в России, а в других странах. Этот контингент сначала поступает на подготовительные факультеты. Как правило, для него создаются отдельные учебные группы и разрабатываются специальные программы дополнительного образования. В последнее время эти программы формируются на каждом подготовительном факультете самостоятельно, поскольку общих государственных требований ещё не выработано. Рабочая группа, созданная для совершенствования работы подготовительных факультетов и отделений, занималась до настоящего времени выработкой рекомендаций по составлению учебных

планов и программ дополнительного обучения только для уровня бакалавриата и специалитета.

Однако вузы, и в их числе подготовительный факультет Московского государственного автомобильно-дорожного технического университета (МАДИ), ведут поиски подходов, адекватных именно для будущих магистров и аспирантов. Причём ведут достаточно давно, поскольку необходимость дифференциации подготовки к обучению в бакалавриате/специалитете и магистратуре/аспирантуре достаточно очевидна. Так, Т.К. Орлова сравнила эти две категории обучающихся. По её словам, «два данных контингента учащихся различаются не только возрастными характеристиками, но и социальным статусом, в результате чего, если для абитуриента обучение на факультете является продолжением его роли обучающегося, то для специалиста происходит смена социальных ролей: из профессионала он вновь превращается в ученика. Объединяет эти две категории только один фактор: отсутствие знаний по русскому языку» [1: 270].

На наш взгляд, для будущих магистрантов и аспирантов, получивших квалификацию бакалавра или специалиста не в России, необходимым является включение в программу их дополнительного обучения материалов по страноведению России, которые частично компенсируют отсутствие у учащихся фоновых знаний о нашей стране. В противном случае будущие аспиранты и магистры, которые проведут в России ещё 2–4 года, будут лишены важных элементов обучения, связанных с обеспечением их социокультурной адаптацией в нашей стране. «На практике это означает необходимость включения в структуру обучения иностранных граждан компонентов, которые тем или иным образом способствуют их успешному приспособлению к новой образовательной и социокультурной среде. Именно тогда мы сможем говорить о внедрении принципов нового межкультурного образования» [2: 106].

Целесообразно введение в рабочую программу модуля, раскрывающего наиболее актуальные аспекты русской культуры. Успешная адаптация иностранных учащихся включает несколько необходимых условий, первыми среди которых являются:

а) овладение русским языком в объёме, достаточном для осуществления бытовой и учебной коммуникации;

б) овладение страноведческими знаниями, без владения которыми невозможна успешная межкультурная коммуникация [3: 103].

Одновременно со страноведческими решаются и другие задачи обучения, например, расширяется лексический запас иностранцев.

Программа обучения русскому языку будущих магистрантов и аспирантов по двум другим, традиционным на данный момент модулям, включает те же компетенции, что и программа для будущих бакалавров и специалистов. Это связано с тем, что результаты обучения, определяемые требованиями к уровню владения русским языком, являются одинаковыми для обеих категорий обучающихся. Тем не менее, преподаватели, работающие в группах с будущими магистрантами и аспирантами, стараются использовать несколько иные методические подходы. Можно сказать, что применяемые технологии обучения частично заимствуют методы и приёмы интенсивных методик преподавания РКИ. Это связано с тем, что слушатели магистерских программ по своему психологическому и когнитивному типу ближе к слушателям курсовых программ по русскому языку: они чётко мотивированы, занимают активную позицию в учебном процессе, воспринимают преподавателя с партнёрских позиций. Известно, что интенсивные методики ориентируются, прежде всего, на создание естественной речевой среды и мобилизацию скрытых психических резервов личности. Основными принципами интенсивного обучения являются принципы личностного взаимодействия, ролевой организации учебного материала, концентрированности учебного материала, эмоциональной вовлечённости обучающихся [4: 97].

В соответствии с дополнительной образовательной программой в МАДИ в группах будущих магистров и аспирантов изучается специальный модуль «Обучение языку в контексте русской культуры», который включает следующие темы: «Российские праздники» (как пришедшие из давних времен, так и современные), «Дом и семья», «Традиции русской кухни», «Русские народные промыслы», «Московский Кремль», «Города Золотого кольца России», «Московская архитектура» и др. В качестве дополнительного учебного пособия используется учебное пособие, подготовленное авторским коллективом МАДИ «Из истории русской культуры» [5].

Учитывая, что учащиеся получили образование на уровне бакалавра у себя на родине или в третьих странах и имеют весьма слабые представления о России, курсы обществознания и особенно истории эту лакуну в знаниях частично заполняют. Этому блоку мы придаём особое значение, его материалы являются важным фактором социокультурной адаптации, установлению дружеских отношений с другими студентами, эффективному участию учащегося в образовательном процессе, лучшему усвоению знаний по специальным дисциплинам. Естественно, мы отдаём себе отчёт, что модуль, связанный с русской культурой, не заменяет собой знаний, преподаваемых в курсах культурологии.

Следует помнить, что в магистратуре, а тем более в аспирантуре технического вуза гуманитарные дисциплины уже не преподаются, их изучение завершено в бакалавриате и специалитете. Поэтому и модуль русской культуры в РКИ служит способом приобретения иностранными учащимися знаний в гуманитарной области. Нельзя забывать и о том, что иностранцы общаются не только с российскими гражданами, но и между собой. Изучая элементы русской культуры, они получают возможность знакомить друг друга с элементами своих национальных культур. Для иллюстрации данного тезиса можем привести этнический состав рассматриваемого контингента в текущем учебном году: Вьетнам, Китай, Мьянма, Алжир, Египет, Сирия, Индия, Индонезия, Албания, Бурунди, то есть полное этническое и конфессиональное разнообразие.

Еще одной особенностью является возраст этой категории учащихся: в среднем 25–30 лет. Психологи утверждают, что чем старше человек, тем сложнее ему адаптироваться к чему-то новому. Надеемся, что дополнительный 36-часовой модуль в дисциплине «Русский язык» хотя бы немного поможет преодолеть эту трудность.

Список литературы

1. Орлова Т.К. Психолого-педагогический аспект обучения русскому языку иностранных магистров и аспирантов. Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». М.: МАДИ, 2015. Т. 2. С. 265–268.
2. Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л. О разработке новых требований к средствам межкультурного образования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Выпуск 3. Тула, 2014. С. 205–212.
3. Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н., Ременцов А.Н. Использование учебного пособия «Из истории России XX века» в целях социокультурной адаптации иностранных учащихся // Мир русского слова. 2010. № 3. С. 103.
4. Кожевникова М.Н. Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 96–100.
5. Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. и др. Из истории русской культуры (учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык). М.: Русский язык. Курсы, 2017.

6. Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л. Роль и место культуроведения в структуре довузовской подготовки иностранных граждан // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2009. Т. 1. С. 124–127.

Kuznetsov A.

APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO PRE-MASTERS AND POSTGRADUATES AT THE PREPARATORY FACULTY OF MADI

Some approaches to teaching Russian to future masters and postgraduate students at the Preparatory faculty for foreign citizens in MADI are mentioned in this article. The attempt to specify these approaches as different, to some extent, from those used with future bachelors and specialists is made.

Keywords: pre-university training, foreign masters and postgraduate students, working programme in the Russian language, sociocultural adaptation.

*Кузнецова Татьяна Ивановна
МГУ имени М.В. Ломоносова
kuzti45@gmail.com*

РУССКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК. АДАПТАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

В статье обсуждается вопрос о необходимости адаптации математических текстов в учебной литературе для студентов-иностранцев, особенно на начальном этапе обучения на подготовительном факультете. Рассказывается об опыте участия преподавателей-русистов в разработке учебных пособий по математике. Показываются издержки этой адаптации, выражающиеся в нестандартных вариантах чтения математических текстов, и предлагаются пути их гармонизации со стандартными профессиональными вариантами.

Ключевые слова: русский математический язык, студенты-иностранцы, адаптация математических текстов, математическая профессиональная культура.

Для преподавателя главное — оставаться верным требованием «научной современности и педагогической целесообразности».

Б.В. Гнеденко «Формирование мировоззрения у учащихся в процессе обучения математике» [1]

Для иностранных учащихся, которые приезжают в нашу страну с «нулевым уровнем» знаний русского языка, «повторение-изучение предмета» на русском языке оказывается одним из основных камней преткновения. Основной целью преподавателя становится создание наилучших условий для учебного процесса.

Процесс обучения студентов-иностранцев русскому математическому языку требует от педагога не только отказа от стандарта работы по единому учебно-методическому комплексу, но и критического осмысления качеств используемых учебных пособий и дидактических материалов. Важнейшими компетенциями специалиста, реализующего соответствующую практику, являются умения адаптировать содержание учебной дисциплины, разрабатывать (или подбирать) и адаптировать соответствующие учебные материалы и

проектировать образовательный процесс для всех обучающихся, независимо от их возможностей, так, чтобы обеспечить доступность и качество овладения учащимися программным материалом.

Реализация адаптации учебных пособий по предметам обеспечивается подключением к работе над ними преподавателей русского языка. Это делается для того, чтобы с учётом учебных планов подавать изучаемый предметный материал на подходящем уровне знания студентами-иностранцами русского языка. Благодаря этому студенты могут читать (понимать) текст пособия.

На кафедре естественнонаучных и гуманитарных дисциплин Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова (ранее это кафедра естественных наук подготовительного факультета для иностранных граждан, а затем Центра международного образования) в течение более шестидесяти лет его существования были разработаны адаптированные пособия по всем предметам (математике, черчению, физике, химии, биологии, информатике). При этом первоначально ни одно из пособий для начального этапа обучения студентов-иностранцев по предметам естественно-математического цикла на русском языке не выходило в свет без участия преподавателей русского языка. В этом плане следует отметить вклад: А.И. Коноваловой и М.К. Роговой [2], М.М. Олесиновой [3], Н.А. Дмитриевой [4], О.М. Аркадьевой и М.К. Роговой [5], Б.Г. Мигунова [6], Н.И. Корчагиной [7–10].

Позднее вышли в свет пособия «Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся» [11] и «Алгебра: Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах» [12]. При просмотре перечня авторов и предисловий этих пособий создается впечатление, что в их создании участвовали только математики. На самом деле это более поздние доработанные и переработанные варианты пособий, созданных ранее при участии преподавателей-русистов и представленных нами ранее (см. [3] и [5] соответственно).

Первое, над чем работают русисты — это конструкции предложений математических текстов. Приведём самый простой пример такой работы над пособием преподавателя-русиста.

Пример 1. В рецензии на наше учебное пособие по геометрии [6] редактор-филолог Б.Г. Мигунов высказал единственное замечание, заключающееся в том, что все причастные обороты, восприятие и чтение которых вызывает у студентов-иностранцев определённые трудности, необходимо заменить на формы определительного придаточного предложения со словом «который» («которая», «которое»). Такое короткое замечание стало причиной большой работы. Так, известную теорему о существовании и единственности перпендикуляра к прямой, в средней школе формулируемую как «Из любой точки, *не лежащей* на данной прямой, можно опустить на эту прямую перпендикуляр и только один» [13: 58] пришлось переформулировать следующим образом: «Из любой точки, *которая не лежит* на данной прямой, можно опустить на эту прямую перпендикуляр и только один» [6: 33].

Пример 2. Издавна в отечественной математике, по А.П. Киселеву, «частное от деления a на b называется также *отношением* числа a к числу b или, короче, отношением чисел a и b » [14: 119]. Таким образом, А.П. Киселев предлагает два способа чтения отношений. При этом при чтении конкретных отношений он отдаёт предпочтение первому: «отношение 25 м к 10 м [там же, с. 126], первая часть относилась **к** второй, как $2 : 3$ [там же, с. 136], отношение x_1 к x_2 равно отношению n к m [там же, с. 138]».

Поэтому не удивительно, что в более ранних учебных пособиях для студентов-иностранцев подготовительных факультетов (см., например, [2: 144, 121]), применяются

общепринятая общая форма «отношение двух чисел» и конкретная — только с предлогом «к» («отношение a к b »).

Конечно, для иностранных студентов на начальном этапе изучения русского языка формы с «к» могут вызвать большие затруднения и потребуют отдельного изучения склонения количественных числительных, а именно составления их родительного и дательного падежей. Очевидно, именно поэтому на начальном этапе (т. е. в пособии [11]), используется только форма «отношение чисел a и b », которая не требует склонения числительных, позволяя оставлять их в именительном падеже, благодаря одному заранее известному слову «чисел» — родительному падежу (вспомогательного) существительного «числа».

Итак, термин «отношение» впервые в современных пособиях для студентов-иностранцев подготовительного факультета встречается на одном из первых занятий только как отношение чисел a и b :

«**Отношение чисел a и b** — это частное $a : b$ или $\frac{a}{b}$ [11: 58].

В том же занятии даётся следующее определение: «Выражение $\left(\frac{a}{m} \cdot 100\right)\%$ — это **процентное отношение чисел a и m** » [там же, с. 61].

В пособии «Геометрия» мы используем этот термин как отношение отрезков, сводя его к отношению чисел (длин): «Отношением отрезков называется отношение их длин.

Отношение отрезков AB и CD обозначается $\frac{|AB|}{|CD|}$ » [6: 56–58].

Далее мы даём определение тригонометрических функций острого угла, в которых соответствующие отношения читаются несколько иным образом по сравнению с предыдущими случаями: «Синус острого угла α равен отношению длины противолежащего катета k длине гипотенузы» [6: 66]. Как мы видим, форма «отношение чисел a и b » здесь заменилась формой «отношение (числа) a к (числу) b ». Это стало возможным, поскольку студенты-иностранцы к настоящему моменту могли уже достаточно постичь премудрости склонения числительных.

В аналогичной ситуации в учебном пособии [15: 47–48], вышедшем в свет позднее, читаем: «Отношение синуса угла α к косинусу этого угла называется тангенсом угла α ». В новом варианте этого учебного пособия [16: 53] при определении «тригонометрических отношений» в прямоугольном треугольнике последнее новшество преумножается (используется не только в определениях тангенса и котангенса, но и синуса и косинуса): «Синусом угла α ($\sin \alpha$) называется отношение катета k гипотенузе». В других ситуациях описания отношений в дальнейшем используем второй вариант: «отношение длины окружности k длине ее диаметра ...» [6: 75].

Таким образом, постепенно студенты-иностранцы получают все актуальные варианты чтения отношений чисел. Задача преподавателя — своевременно объяснить студенту-иностранцу все нюансы чтения используемых языковых конструкций.

Пример 3. Термины *выпуклость* и *вогнутость* в математике имеют двойников: *выпуклость вверх* (вместо *выпуклость*) и *выпуклость вниз* (вместо *вогнутость*). В одних пособиях используется только первый вариант (выпуклость — вогнутость) [17: 259–260; 18: 183–184], в других — только второй (выпуклость вверх — выпуклость вниз) [19: 200–202; 20: 207], и тогда разговор идет только о направлении выпуклости графика (вверх или вниз).

В некоторых пособиях представляются оба варианта, как правило, с упоминанием предпочтений авторов, оправдывающим дальнейшее преимущественное использование одного из вариантов [21]. Есть и такие пособия, в которых одновременно используются не

два термина, а четыре: *выпуклость вверх* = *вогнутость вниз*, *выпуклость вниз* = *вогнутость вверх* [22: 203].

На подготовительном факультете для студентов-иностранцев, будущих первокурсников, обычно понятия выпуклости и вогнутости не даётся, хотя о точках перегиба упоминается. Чтобы убедиться в этом, достаточно просмотреть соответствующие учебные пособия, например «Предел, производная, интеграл» [4: 75].

Однако студентам-иностранцам — будущим магистрам экономических специальностей — для полноты представления функции мы добавляем ещё несколько пунктов, в том числе и пункт исследования функции на выпуклость и вогнутость графика функции [23]. Таким образом, мы используем первый вариант. Будет не лишним заметить, что другой преподаватель, занимающийся со студентами-иностранцами, будущими магистрами естественнонаучных специальностей, использует второй вариант, объясняя это тем, что первый вариант для его студентов труден. В результате из словарного запаса студентов-иностранцев выпадает термин *вогнутость*.

Понятно, что данный преподаватель жалеет своих студентов и ограждает их от перегрузок. Однако нет гарантии того, что лектор на основном факультете будет использовать не тот вариант, который облюбовал преподаватель, а один (или два) из других вариантов. Результат такой ситуации для студента плачевный — ясно, что он не поймёт лектора...

Из этого примера можно сделать вывод о том, что преподнести студенту все варианты — очень желательно, пусть не одинаково активно, т. е. пусть он проговаривает не все варианты, но понимать он должен все... Такова глобальная профессиональная цель настоящего преподавателя — «специалиста своего дела» в высшем понимании этого выражения.

Список литературы

1. Гнеденко Б.В. Формирование мировоззрения у учащихся в процессе обучения математике. М.: Просвещение, 1999. С. 109.
2. Варшавская Л.В., Лазарева Е.А., Коновалов А.И., Рогова М.К. Пособие по математике для студентов-иностранцев (начальный этап обучения). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. 2-е изд., перераб. и доп. 1974.
3. Зверев Н.И., Лазарева Е.А., Олесинова М.М. Математика. Вводный курс. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
4. Зверев Н.И., Холин Н.Н., Дмитриева Н.А. Математика. Предел, производная, интеграл. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
5. Варшавская Л.В., Лазарева Е.А. Алгебра и элементарные функции: Начальный курс для студентов-иностранцев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.
6. Кузнецова Т.И., Грибков И.В. Геометрия: Учеб. пос. для иностранных студентов естественнонаучных специальностей, обучающихся на подготовительном факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
7. Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И., Фролова Л.П. Основы информатики. Ч. I. Информатика. Алгоритмы: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1986.
8. Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Основы информатики. Ч. II. Алгоритмический язык Бэйсик: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1986.
9. Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Основы информатики. Ч. I. Информатика. Алгоритмы: Метод. указания для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете. М.: МАДИ, 1989.

10. Брычков Е.Ю., Кузнецова Т.И. Введение в информатику: Учебное пособие для студентов-иностранцев высших учебных заведений / Под общ. ред. Т.И. Кузнецовой. М.: УРСС, 1997. (Гриф: Рекомендовано МО и ПО РФ в качестве учебного пособия для студентов-иностранцев высших учебных заведений)
11. Лазарева Е.А., Зверев Н.И. Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 2005.
12. Лазарева Е.А., Пацей И.П., Буняк Л.Н. Алгебра: Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 2006.
13. Погорелов А.В. Геометрия: Учеб. для 7–11 кл. общеобразоват. учреждений. 10-е изд. М.: Просвещение, 2000.
14. Киселев А.П. Систематический курс арифметики / Под ред. А.Я. Хинчина. Изд. стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2015.
15. Зверев Н.И., Грибков И.В., Пацей И.П. Тригонометрия. Показательная и логарифмическая функции: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета МГУ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
16. Лазарева Е.А., Зверев Н.И., Пацей И.П. Степени. Логарифмы. Тригонометрия: Учебное пособие для студентов-иностранцев, обучающихся в ЦМО МГУ. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГУ, 2003.
17. Математика. Алгебра и начала анализа / Под общ. ред. А.И. Лобанова. Киев: Вища шк. Головное изд-во, 1987.
18. Тактаров Н.Г. Справочник по высшей математике для студентов вузов. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015.
19. Виленкин Н.Я., Ивашев-Мусатов О.С., Шварцбурд С.И. Алгебра и математический анализ. 10 кл.: Учеб. для углубл. изуч. математики в общеобразоват. учреждениях. 12 изд., испр. М.: Мнемозина, 2005.
20. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: полный курс, 9-е изд. М.: Айрис-пресс, 2009. (Высшее образование)
21. Выпуклость функции. Направление выпуклости. Точки перегиба. Условия выпуклости и перегиба. [Электронный ресурс] URL: http://www.cleverstudents.ru/functions/convexity_and_inflection_points.html.
22. Демидович Б.П., Кудрявцев В.А. Краткий курс высшей математики: Учеб. пособие для вузов. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.
23. Кузнецова Т.И. Методика компактного представления функций в повторительном курсе математики (для будущих магистров-иностранцев) // Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика: Материалы Межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, ф-т русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительный), 24–25 апреля 2014 г. М.: РУДН, 2014. С. 130–135.

Kuznetsova T.

**RUSSIAN MATHEMATICAL LANGUAGE. ADAPTATION
OF MATHEMATICAL TEXTS IN THE CONDITIONS OF PREPARATORY FACULTY
FOR FOREIGN CITIZENS: PROS AND CONS**

In this article the issue of need of adaptation of mathematical texts for educational literature for foreign students, especially at the initial stage of training at preparatory faculty is discussed. It is told about experience of participation in development of manuals on mathematics of teachers-specialists in

Russian philology. The costs of this adaptation which are expressed in non-standard options of reading mathematical texts are shown and ways of their harmonization with standard professional options are offered.

Keywords: Russian mathematical language, foreign students, adaptation of mathematical texts, mathematical professional culture.

Новикова Ксения Александровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ms.kseniya1991@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

В статье рассматриваются подходы к обучению говорению студентов подготовительного факультета медико-биологического профиля. Раскрывается специфика работы с учебно-научным текстом и способами формирования коммуникативной компетенции учащихся на его основе.

Ключевые слова: медико-биологический профиль, русский язык как иностранный, обучение говорению, язык специальности.

Овладение языком есть деятельность, требующая развития автоматизированных навыков, творческих речевых умений и «чувства языка». Известно, что главной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции учащихся, т. е. способности пользоваться языком в речевой деятельности, быть её непосредственным участником. Обучению говорению отводится значительная роль. «В русле коммуникативно-деятельностного подхода говорение определяется как вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение» [1: 114].

В центре нашего внимания коммуникативный потенциал научного стиля речи, который проявляется как в письменной форме, так и в устной форме. «В процессе обучения языку специальности в качестве основной выдвигается задача формирования у студентов речевых умений в тех видах и формах речевого общения, на которых базируется учебная деятельность обучаемых при овладении специальными научными дисциплинами». При этом «основной формой говорения в условиях обучения специальным предметам является монологическая речь (монологическое сообщение). Учебный диалог строится на том же самом материале, что и монолог, но охватывает лишь часть его» [2: 9]. Источником монологических сообщений на занятиях по языку специальности является учебный текст, который представляет собой единицу связной речи.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному (Первый и второй профессиональные модули) диктует чёткие требования к уровням владения русским языком как иностранным с учётом профессиональной ориентации учащегося. Так, «иностранец, решая различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения, должен уметь реализовать следующие речевые интенции: сообщить о наличии объекта; дать определение объекта; дать классификацию объектов; описать процесс, явление, функции объекта; дать различного рода характеристики объекта и т. д.» [3: 8]. Реализация данных речевых интенций возможна только при развитии такого комплексного речевого умения, как говорение. Среди требований к данному умению выдвигаются следующие: «Учащийся должен уметь построить монологическое высказывание (до 350 слов) репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста с опорой на

план, вопросы, таблицы и т. д. Иностранному учащийся должен уметь принять участие в диалоге-расспросе, понять коммуникативное намерение собеседника и адекватно реагировать на его реплики. В процессе говорения студент должен уметь использовать изученный языковой и речевой материал, целенаправленно оперировать им при построении высказывания, оформлять речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка» [3: 9–10].

Для реализации вышеперечисленных требований необходима серия учебников и учебных пособий, дающих возможность студентам овладеть изучаемым материалом на высоком уровне, а преподавателям — подготовить учащихся к успешной сдаче итогового теста на получение сертификата.

Остановимся подробнее на обучении говорению студентов медико-биологического профиля, в частности на материале учебных пособий по химии и биологии. Уже с первых уроков изучения химии учащиеся сталкиваются с большим объёмом новой лексики, как, например, названия химических элементов, формулы, уравнения химических реакций. Отметим, что студенты азиатского региона используют при названии химических элементов и формул английский язык. В научных текстах биологической тематики с первых уроков также наблюдаем большое количество незнакомой характеризующей лексики, например, строение клетки, анатомическое строение и т. д.

В научных текстах даётся исчерпывающее объяснение того, какие свойства имеют химические элементы, характеризуется строение клетки. Однако в разделе «Упражнения» среди формулировок заданий находим задания исключительно языкового плана: «Поставьте в соответствие левые и правые части предложений», «Составьте предложения», «Составьте словосочетания по модели», «Вставьте пропущенные слова в предложении». Безусловно, данные задания имеют место быть, однако исходя из их формулировок видно, что данные упражнения направлены на развитие языковой компетенции, накопление лексической базы, формирование умения составлять простые и сложные предложения в рамках специальности. В результате у учащихся на довольно высоком уровне развивается языковая компетенция, однако остаётся забытой коммуникативно-речевая.

Результаты хорошо видны на экзамене. Студенты неплохо справляются с разделом «Грамматика. Лексика», имеют возможность выполнить задания разделов «Чтение» и «Письмо», но испытывают большие трудности с «Аудированием» и «Говорением».

На начальном этапе обучения большое значение приобретает работа по формированию умений чтения и смыслового анализа учебно-научного текста, однако не стоит забывать о необходимости взаимосвязанному обучению видам речевой деятельности. Выше мы упоминали, что основной формой говорения в области профильного обучения является монологическое сообщение, а его источником — учебно-научный текст. Постараемся определить, какие особенности определяют специфику учебно-научного текста.

«Учебный текст предстаёт как единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, даётся совокупность его характеристик в определённом аспекте, отражающем направление рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине. Иными словами, текст всегда раскрывает содержание той или иной темы, подтемы или комбинации подтем» [2: 11]. Раскрытие темы в тексте предполагает выделение логико-композиционных частей и всестороннее описание каждой из них, следовательно, студент должен научиться выделять смысловые части текста, составлять подробный план каждой из них и строить монологические сообщения на основе составленного плана.

На начальном этапе имеет смысл предложить студентам модель высказывания с указанием синтаксической конструкции и вопросом, например «кто? установил что?», «что? получило название чего?», «свойство чего? основывается на чём?» и т. д. Задания

такого вида помогут студенту не только правильно сформировать монологическое сообщение, но и задать вопрос. Формулировка заданий будет звучать следующим образом: «Дайте определение... Используйте речевую конструкцию...», «В каждом абзаце найдите главное предложение, несущее основную информацию. Задайте вопросы, которые уточнят информацию», «Разделите текст на смысловые части. Составьте вопросы по каждой части и задайте их другому студенту», «Прочитайте первый абзац текста. Выделите в нём главное предложение. Задайте уточняющие вопросы к другим предложениям текста и дополните информацию. Перескажите содержание этого абзаца».

Будет уместно дать студентам готовый, но неразвёрнутый план учебно-научного текста со следующим заданием «Выпишите ключевые слова к каждой части плана. Перескажите содержание каждой части. Используйте синтаксические конструкции. ... Задайте вопросы другим студентам». Подобные задания развивают языковые и коммуникативные умения во взаимосвязи. В итоге у студентов формируется «чувство языка» в научной сфере, приходит понимание, что научная речь имеет не только письменную, но и устную форму.

Рассмотрим один из вариантов работы по обучению говорению на основе учебно-научного текста «Состав атома» [4: 4]. Данный текст предлагается учащимся на одном из первых занятий.

Атом — это сложная микрочастица. В атоме есть ядро и электроны. Ядро атома имеет положительный электрический заряд Z . Ядро состоит из элементарных частиц — протонов и нейтронов (протоны и нейтроны называются нуклонами). Протон (p) имеет положительный заряд $+1$. Нейтрон (n) — нейтральная частица, его заряд равен 0 . Элементарная частица электрон (e) имеет отрицательный заряд -1 .

Число электронов в атоме равно числу протонов в ядре. Поэтому атом — это электронейтральная частица.

Безусловно, работу с текстом следует начинать ещё до его прочтения. Так, предтекстовые задания могут иметь формулировку: «Познакомьтесь с новыми словами, которые вы встретите в тексте. Переведите их на родной язык», «Прослушайте текст. Какие новые слова вы слышали?», «Просмотрите текст, найдите в нём эти слова».

Притекстовые задания могут выглядеть следующим образом: «Читайте текст быстро. Найдите в нём определение атома», «Читайте текст медленно. Найдите информацию о зарядах частиц» и т. д.

После прочтения текста имеет смысл обратиться к языковым заданиям, таким как: «Поставьте в соответствие левые и правые части предложений», «Составьте словосочетания по модели», «Вставьте пропущенные слова в предложении». Однако работа над текстом не должна ограничиваться данными заданиями.

Работу по обучению говорению на основе данного текста можно организовать с помощью следующих заданий:

- 1) При помощи синтаксических конструкций дайте определение атома.
что? это что?; что? называется чем?; что? является чем?
- 2) С помощью синтаксических конструкций расскажите, что вы узнали об атоме.
что? имеет что?; что? состоит из чего?; что? равно чему?
- 3) Разделите текст на смысловые части. В каждой части найдите и выпишите главное предложение. Узнайте, какие предложения выписали другие студенты.
- 4) Нарисуйте схему строения атома на основе первого абзаца. С помощью вопросов уточните информацию о каждой части схемы.
- 5) Пользуясь схемой, расскажите о строении атома.

Предложенный вариант работы с научным текстом способствует как закреплению языкового материала, так и развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Таким образом, процесс овладения языком специальности предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, которое, в свою очередь, ведёт к успешному овладению языком специальности и формированию полноценной языковой личности в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Методика. М., 1988.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения языку студентов-нефилологов. М., 1988.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (Первый и второй профессиональный модули). М.; СПб.: Златоуст, 2000.
4. Мещерякова Е.В., Палицкая Е.В. Основные понятия химии. Вводный курс по химии для иностранных учащихся. М., 2016.

Novikova K.

FORMING OF FOREIGN STUDENTS' SPEAKING SKILLS IN THE PRE-UNIVERSITY COURSES (BASED ON THE MATERIAL OF DISCIPLINE LANGUAGE)

The article discusses approaches to teaching students of the preparatory faculty of biomedical profile. Also the author is studying the specificity of work with educational and scientific text and methods of forming the communicative competence of students based on it.

Keywords: biomedical profile, Russian as a foreign language, speaking skills, language of specialty.

Поляков Владимир Николаевич

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
vladpol51@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОБЩЕНИЕ С «ПОТЕНЦИАЛЬНЫМ СОБЕСЕДНИКОМ»

Статья посвящена проблеме формирования устойчивых навыков и развитию умений диалогической речи — одной из важнейших проблем, стоящих перед преподавателями при коммуникативном подходе к обучению русскому языку как иностранному. Незрелость этих навыков при быстром изменении речевой ситуации приводит к коммуникативным неудачам при реальном общении учащихся с носителями русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, навыки и умения диалогической речи, «потенциальный собеседник».

Без всякого сомнения, сегодня не надо никого убеждать, что проблема формирования устойчивых навыков и умений устной речи в диалогической форме является важнейшей при обучении русскому языку иностранных учащихся и на сегодняшний день остается не решенной окончательно.

Ошибки, влекущие за собой коммуникативные неудачи при общении учащихся с носителями русского языка в условиях быстрого изменения речевой ситуации, во многом

являются результатом недостаточной сформированности и неразвитости у учащихся навыков и умений устной речи (говорения и аудирования) в диалогической форме.

Одним из важнейших методических принципов, применяемых при обучении иностранным языкам (русскому как иностранному в том числе) является принцип ситуативно-тематической организации учебного материала, в соответствии с которым этот материал отбирается и на основе которого учащиеся овладевают всеми видами речевой деятельности, в том числе и устной в диалогической форме.

В учебниках для начального этапа обучения РКИ, в соответствии с изучаемой лексической темой урока, обычно представлены небольшие по объему тексты описательного и повествовательного характера, а также имеются маленькие, в несколько реплик, диалоги на темы, актуальные для данного уровня владения русским языком, которые позволяют развивать диалогическую речь учащихся, например, рассказ о себе, о своих интересах, о семье, учебе, работе, об изучении иностранного языка и т. п. При этом учащийся-иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать самые необходимые (базовые) коммуникативные намерения в определенных бытовых и официальных ситуациях общения: в деканате, в офисе; в магазине, в банке, в кафе, в столовой, в библиотеке; на занятиях, на улице, в транспорте, в поликлинике, при общении по телефону и т. д. [2]

Для усвоения и закрепления речевых образцов диалогической речи на русском языке учащиеся выполняют на занятиях большое количество подготовительных (языковых) и речевых упражнений.

Отмечая особенности работы при обучении иностранных учащихся диалогической речи на русском языке, А.Н. Щукин одной из очень важных задач считает научить учащихся задавать вопросы, которые меняют коммуникативную направленность речевых действий. Побудительные высказывания могут инициировать задания на использование форм императива для выражения просьбы, совета, приглашения, приказа [5].

С этой целью учащиеся заучивают лексико-грамматические конструкции, речевые клише, формулы речевого этикета, которые включаются в определенные схемы, готовятся для их активного использования в «создаваемом» учащимися на уроке учебном диалоге.

Так, например, одним из наиболее популярных и эффективных типов подготовительных упражнений при обучении диалогической речи на начальном этапе являются «упражнения на продуцирование диалога с заранее оговоренным заданием (перенос действия на другое лицо, время, предмет, изменение результата действия) и упражнения, вызванные стимулятором первой, опорной реплики. На этом же этапе выполняются подготовительные упражнения, обучающие реакции на лингвистический стимул» [3: 112].

Целью выполнения подготовительных упражнений любого типа является выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи.

Однако при общении с носителями русского языка учащиеся часто не могут адекватно ответить на заданный вопрос, правильно выразить свою мысль при изменении речевой ситуации, задать контрвопрос, что в результате приводит к коммуникативным неудачам.

Все это позволяет утверждать, что проблема формирования устойчивых навыков и развития умений диалогической речи на русском языке решена не в полной мере и требует новых подходов и эффективных методических приемов обучения.

Один из таких приемов мы предлагаем в данной статье.

В реальной жизни вполне возможна, например, следующая ситуация общения:

Телефонный разговор двух друзей (знакомых). Утро. 8.00. Квартира. Звонок по телефону.

— Алло! Я Вас слушаю.

— Здравствуйте. Можно Виктора?

- *А кто его спрашивает?*
— *Ой, Мария Михайловна, доброе утро! Это Сергей.*
— *А, Сережа, доброе утро! Я Вас не узнала. Одну минуту.*
— *... Сергей, привет!*
— *Привет, Виктор. Я хотел бы тебя спросить...*
— *Спрашивай, слушаю...*
— *Вчера в Москву приехали мои друзья из Парижа. Они первый раз в Москве. У тебя есть знакомые, кто мог бы показать им Москву?*
— *Бесплатно?*
— *Нет, конечно. Но не очень дорого.*
— *А они говорят по-русски?*
— *К сожалению, нет. Только по-французски.*
— *Я сразу не могу ничего сказать. Спрошу на работе. Думаю, что-нибудь придумаем, но только вечером.*
— *Большое спасибо! Вечером я тебе перезвоню.*
— *Звони, часов в семь — я буду дома.*

Как видно, это обычный, традиционный для такой темы диалог, который вполне соответствует уровню начального этапа обучения РКИ. После введения и отработки лексики, лексико-грамматических конструкций и речевых стереотипов, представленных в тексте диалога, студенты обычно выполняют определенные задания.

Однако эти традиционные задания и приемы работы с диалогами достаточно ограничены: прослушайте, прочитайте по ролям, выучите, перескажите, восстановите отсутствующую реплику, выберите из двух предложенных реплик подходящую по смыслу, и, наконец, составьте свой диалог по данной модели. Нас больше всего интересует последнее.

Что имеется в виду в методике преподавания РКИ под составлением диалога по данной модели? Обычно учащимся предлагается следующая вводная: замените имена действующих лиц, их профессии, социально-коммуникативные роли, место действия, время действия, некоторые обстоятельства и т. п. Предполагается, что эти замены создают новую ситуацию общения и учащиеся создают на ее основе «свой» новый диалог. Без всякого сомнения, упражнения данного типа относятся к подготовительным (трансформационным), поскольку в аудитории, особенно на начальном этапе обучения РКИ, всё ограничивается только заменой имен, в лучшем случае профессий. При этом сами конструкции в диалоге остаются неизменными. Это, в принципе, пересказ одних и тех же реплик диалога с минимальными изменениями в тексте. Обычно работа с диалогом на занятиях по РКИ на этом и заканчивается. Подобная форма работы, конечно, дает определенный положительный результат, но не вызывает особого интереса у учащихся, не способствует повышению их активности на занятии и не привлекает внимания к работе остальных во время представления «своего» диалога одной парой учащихся. Данная форма работы также не способствует формированию и закреплению таких очень важных речевых диалогических навыков и умений, как умение начать разговор и продолжить его. Реальная эффективность этой достаточно пассивной формы работы чрезвычайно низка. Учащиеся не понимают, насколько она поможет им общаться в реальной ситуации, потому что она имеет очень мало общего с реальной действительностью.

Однако если взглянуть на процесс общения в диалогической форме в реальной жизни несколько по-другому, то можно открыть новые возможности формирования устойчивых навыков и развития умений диалогической речи.

Можем ли мы в достаточной мере организовать естественное общение учащихся на занятии? Для этого очень важно включить творческий потенциал наших учащихся при

создании этого реального общения, что будет стимулировать интерес и активное участие каждого учащегося в работе на уроке.

С нашей точки зрения, в создании этих возможностей при обучении общению в диалогической форме может послужить понятие «потенциальный собеседник».

В прикладной психологии понятие «потенциальный собеседник» существует уже давно. Психологи подразумевают под *потенциальным собеседником человека, с которым вам хотелось бы* (по разным причинам) *завести разговор*.

Если говорить о методике обучения РКИ, то под потенциальным собеседником мы понимаем, прежде всего, человека, с которым *вы могли бы начать разговор на тему, которая затрагивается в тексте* (неважно, в форме диалога или монолога), *и с которым вы могли обсудить (развить) эту тему* [4].

Любой текст — диалогический или монологический, с которым мы работаем на уроке РКИ, является источником определенной информации, которую наши учащиеся должны понять, усвоить и затем использовать в своей речевой деятельности, как на занятии, так и в реальном общении с носителями русского языка. Очень часто, однако, учащиеся, даже достаточно сильные, хорошо, по нашему мнению, владеющие устной речью, активно работающие на занятиях, прекрасно составляя по модели «свои» диалоги, не могут «связать двух слов», как только выходят из аудитории. Несомненно, на начальном этапе обучения иностранному языку это может быть результатом стресса, боязни сделать ошибку, быть неправильно понятыми, т. е. обусловлено определенными психологическими факторами. Однако дело не только в этом. Очень часто это является результатом использования преподавателем неэффективных форм работы по обучению диалогической речи.

Мы не устаем повторять, что необходимо научить наших учащихся использовать усвоенные речевые модели общения на русском языке с учетом изменяющихся ситуаций общения. А учим ли мы этому?

Вернемся к диалогу, представленному выше.

В реальной жизни речевые действия и полученная в их результате информация требуют последующего развития: выполнение просьбы первого телефонного собеседника — поиск гида-переводчика и, как следствие, появление новых ситуаций общения, непосредственных или телефонных контактов с коллегами, друзьями, родственниками и новых переговоров с «потенциальными собеседниками» на основе этих ситуаций.

Представим себе возможное развитие действий (прежде всего речевых) после этого телефонного разговора в течение целого дня.

С кем основной участник диалога мог бы последовательно поговорить на эту тему?

Сначала, вероятно, с мамой. Мама волнуется. Утренний звонок предполагает, что случилось нечто экстраординарное...

Позднее на работе начинается «выполнение обещания» — разговор с коллегой (несколькими коллегами) — сообщение о звонке и просьба помочь в решении этой проблемы.

Далее в развитии темы возможен разговор с человеком (может быть, незнакомым), который мог бы стать гидом.

И наконец, вечером разговор с утренним собеседником о результатах «проделанной работы».

Как видно, один диалог предполагает четыре (и даже больше) диалога с потенциальными собеседниками. При этом каждый раз «создается» новая ситуация общения, и от учащихся, участвующих в создании этих диалогов, требуется неоднократное повторение полученной информации (или какой-то ее части), но уже в иной, соответствующей этим новым ситуациям форме.

Причем во время занятия все учащиеся (что, конечно, очень важно для нас) активно и творчески участвуют в выборе потенциальных собеседников, обсуждая это со своими коллегами при участии преподавателя, что в результате выливается в представление учащимися уже реально «своего» диалога с каждым из этих собеседников. Уже на этом этапе работы учащиеся ведут живую дискуссию, «создавая» и обсуждая формально две роли (а реально намного больше, потому что реплики главного героя и его собеседников варьируются от ситуации к ситуации).

Ясно, что все пять диалогов, которые ведет главный герой и его собеседники, это диалоги на одну и ту же тему (хотя, впрочем, даже тема может варьироваться). Казалось бы, что и конструкции, которые они используют в своей речи, тоже должны быть похожи. Однако есть определенные, прежде всего, грамматические отличия.

Как известно, в методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три основных типа диалогических единств:

— вопросно-ответные (вопрос — ответ, вопрос — контрвопрос). Их целью является получение информации;

— волеизъявляющие (побуждение — сообщение, побуждение — вопрос). Цель — побуждение к совершению действия или его запрещение;

— сообщающие (сообщение — вопрос, сообщение — реплика-подхват, продолжающая и дополняющая высказанную мысль). Цель — обмен информацией [1].

В соответствии с указанными выше тремя основными типами диалогических единств в диалогах наиболее часто употребляются следующие лексико-грамматические конструкции с глаголами:

1) в форме первого лица единственного или множественного числа, когда мы сообщаем собеседнику о своих собственных действиях;

2) в форме второго лица, когда мы спрашиваем о чем-либо своего собеседника;

3) и в третьем лице при сообщении или вопросе не о своих действиях и даже не собеседника, а третьего лица.

При просьбе о чем-либо, приглашении, приказе и т. п. глаголы употребляются в форме императива.

Если в представленной в учебнике или учебном пособии первичной модели диалога могут присутствовать все типы указанных конструкций, то в последующих, подготовленных учащимися, более частотными будут уже конструкции третьего типа. Например:

— *Что он сказал (попросил, ответил)?*

— *Он попросил найти знакомого (гида)...*

Отличия могут быть не только в формах лица глагола, но также в использовании наклонения, сложноподчиненных предложений, например, с придаточными условия и цели.

Особое внимание в работе следует уделить формированию умений перевода прямой речи в косвенную с использованием придаточных предложений: изъяснительных, времени, места действия, причины и др., если текст-основа представлен форме диалога, и наоборот, если текст в монологической форме.

Он сказал (спросил...), что (где, когда, почему...)

Императив (если он присутствует) в первом диалоге-модели должен быть заменен на инфинитивную конструкцию или придаточное предложение с *чтобы...*

Он сказал (попросил...) + инф.

Он сказал (попросил...), чтобы + глагол в прошедшем времени.

Важной составляющей частью работы при подготовке диалогов с «потенциальным собеседником» является использование речевых клише, в том числе и речевого этикета, соответствующих данным ситуациям общения.

Одно важное замечание. На начальном этапе обучения РКИ в качестве текстоосновы для формирования, закрепления и развития навыков и умений диалогической речи предпочтительнее использовать текст-диалог. На более продвинутых этапах можно и нужно брать с этой целью монологические тексты — повествования или рассуждения, особенно если развитие сюжета связано с общением различных персонажей этих текстов.

Данная статья является третьей статьей, касающейся использования понятия «потенциальный собеседник» в обучении диалогической речи на занятиях по РКИ (и другим иностранным языкам).

Несомненно, что представленные выше материалы работы по овладению устной речью в диалогической форме требуют дальнейшего теоретического обоснования и практической доработки, прежде всего, это касается формирования навыков и умений употребления в диалогах, отмеченных выше лексико-грамматических конструкций с глаголами речи, а также конструкций, инициирующих диалог или помогающих его продолжить, создания сборников заданий по работе с диалогическими единствами с методическими рекомендациями по их использованию в иностранной аудитории.

Отметим, что описанный в статье подход к формированию устойчивых навыков и развитию умений диалогической речи был успешно опробован автором в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина на занятиях с иностранными учащимися из разных стран мира, причем не только на начальном этапе обучения. С не меньшим успехом «потенциальные собеседники» могут помочь развивать диалогические навыки и умения учащимся, владеющим русским языком как иностранным и на более высоких уровнях.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М., 1997.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009.
4. Поляков В.Н. «Потенциальный собеседник» — эффективный помощник в формировании диалогических навыков и умений на уроке РКИ // РЯЗР. № 4. 2017. С. 41–44.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003.

Polyakov V.

DIALOGUE IN THE CLASSROOM ON THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN: COMMUNICATION WITH A “POTENTIAL INTERLOCUTOR” (TO THE PROBLEM OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHING)

The article is devoted to the formation of sustainable skills and development of abilities of dialogical speech — one of the major problems faced by the teachers in communicative approach to teaching Russian as a foreign language. The underdevelopment of these skills in a fast changing speech situation leads to communicative failure in a real communication of learners with native Russian speakers.

Keywords: Russian as a foreign language, the skills of dialogical speech, “potential interlocutor”.

*Терешонок Елена Витальевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
rlteresh@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РКИ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА Л.Н. ТОЛСТОГО «ФИЛИПОК»)

В статье рассматривается пример работы с художественным текстом на уроке РКИ в иностранной аудитории на базовом этапе обучения на примере рассказа Л.Н. Толстого «Филипок».

Ключевые слова: художественный текст, коммуникативная компетенция, страноведческая компетенция, лингвокультурологическая компетенция.

Обучение русскому языку как иностранному связано с формированием различных компетенций, в том числе коммуникативной компетенции. Ее основу составляют овладение навыками и умениями речевого общения, одним из важных компонентов которого является чтение. На занятиях РКИ чтение служит и целью, и средством овладения языком. Через чтение учащийся знакомится со страной и культурой изучаемого языка, т. е. формирует страноведческую и лингвокультурологическую компетенции.

Основная дидактическая единица при обучении чтению — текст. При отборе художественного текста для урока РКИ применяются следующие критерии:

- текст должен содержать страноведческую информацию, быть информативным, познавательным;
- текст должен принадлежать к творчеству крупных представителей русской культуры или к числу произведений современных авторов;
- язык текста для работы должен соответствовать нормам кодифицированного литературного и разговорного языка.

При отборе художественного текста учитываются социальные, психологические, национальные особенности учащихся, их интересы, степень подготовленности к восприятию литературы.

Работа над текстом должна строиться на выполнении заданий собственно языковых, условно-речевых, а затем и собственно коммуникативных.

Чтение текста должно быть выстроено как основа для входа в реальный акт коммуникации, должно настраивать учащихся на активное самовыражение в речи. Данный принцип формирует три типа заданий в зависимости от их места в структуре занятия: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. На начальном этапе изучения языка преобладает чтение как средство овладения языком, поэтому работа с текстом направлена на формирование языковой и речевой компетенций. Работа над содержанием текста позволяет перейти к заданиям, формирующим коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции.

Рассмотрим пример работы с художественным текстом Л.Н. Толстого «Филипок» в иностранной аудитории на базовом этапе обучения.

Рассказ Л.Н. Толстого «Филипок» выбран для работы на уроке РКИ, т. к. это наиболее известный детский рассказ Л.Н. Толстого, принадлежащий к числу произведений русской классической литературы. Рассказ расширяет представления иностранных учащихся о России, т. к. в нем отражается народный характер, быт, менталитет русского человека. Возможность соприкосновения с русской классической литературой в сочетании с расширением познания о России повышают мотивацию иностранных учащихся к изучению русского языка. Художественный текст может быть адекватно воспринят ино-

странными учащимися только при наличии у них необходимых фоновых знаний. Получить такие знания позволяет система предтекстовых заданий. Художественные тексты сопровождаются краткими сведениями об авторах, лингвострановедческими комментариями, в которых представлены языковые единицы, входящие в лингвокультурологическую составляющую социокультурной компетенции: безэквивалентная и фоновая лексика, фразеологизмы, речевой этикет. Система предтекстовых заданий способствует не только снятию языковых трудностей, но и выработке механизма чтения, развитию языковой догадки, расширению потенциального словаря учащихся.

1. Предтекстовая работа.

В качестве предтекстовой работы иностранным учащимся предлагается текст об авторе рассказа «Филипок» Л.Н. Толстом, который помогает заинтересовать инофонов в чтении его произведений. Этой цели служит наглядность (портрет писателя, который прилагается к тексту), а также вопросы, которые сопровождают этот текст. Учащимся предлагается вспомнить все, что им известно о Л.Н. Толстом, какие произведения он написал. Для подготовки учащихся к тому, что они будут читать рассказ о школе, предлагаются вопросы для обсуждения:

- Расскажите, как вы учились в школе?
- Где вы учились?
- Что вы изучали?
- Как долго вы изучаете русский язык?
- Какой язык вы еще хотите выучить?

Необходимо уделить внимание названию, предположить, о чем может быть рассказ с таким названием, спрогнозировать возможные события.

2. Притекстовая работа.

В притекстовых заданиях дается целевая установка на извлечение информации, раскрывающей идейный смысл текста. Главная цель притекстовой работы — моделирование естественной деятельности читателя. На этапе основной, притекстовой работы совершается собственно чтение, т. е. восприятие, понимание и переживание художественного текста. Здесь приводится лексико-грамматический и страноведческий комментарий, который облегчает работу с текстом. Притекстовое задание формируется следующим образом:

— прочитайте текст и скажите, почему Филипок так стремился в школу? Укажите фрагменты текста, где содержится ответ на этот вопрос.

3. Послетекстовая работа.

Послетекстовые задания выводят учащегося на смысловой уровень восприятия текста. Они формулируются так, чтобы учащийся смог не только дать правильный ответ на поставленный вопрос, но и творчески дополнить его, высказать свою точку зрения, а также подготовиться к пересказу прочитанного. Послетекстовая работа содержит задания обобщающего характера, предполагает расширение культурного фона, включает текст в более широкий контекст. К послетекстовым заданиям можно отнести дискуссии по тексту, резюме. Возможно использование любых форм наглядности.

Первое задание после прочтения текста направлено на контроль понимания текста, например:

Выполните тест, выбрав правильные варианты ответа.

Следующий тип упражнения — речевой — также направлен на контроль понимания текста (вопросы, требующие развернутых ответов, ответы на которые прямо не сформулированы в тексте):

- Почему Филипок остался дома?
- Что случилось по дороге в школу?
- Какое чувство испытывал Филипок на пороге школы?
- Как Филипок решился войти в школу?
- За что учитель решился похвалить Филипка?

В следующем задании учащиеся должны составить план рассказа в соответствии с порядком следования событий. Преподаватель может представить иллюстрации к рассказу, к которым учащиеся должны подобрать названия. Следующее упражнение — языковое, направленное на первичное закрепление лексики. Учащимся предлагается, используя текст-подсказку, выбрать и вставить подходящие по смыслу слова. Например:

- Филипок — это.... мальчик. (маленький, деревенский)
- Костюшка ходил (в школу)

Следующий тип речевых упражнений направлен на формирование умений строить монологическое высказывание репродуктивного характера:

- Каков же Филипок? Выберите из текста подходящие слова, которыми можно охарактеризовать этого героя. Дополните 2–3 своими словами.
- Какие препятствия пришлось преодолеть Филипку на пути в школу?
- Что заставило Филипка преодолеть все препятствия?
- Перескажите текст от имени Филипка.
- Перечитайте рассказ по ролям и инсценируйте его.

Следующий тип речевых упражнений — упражнения, способствующие умению строить неподготовленное монологическое высказывание с заданным содержанием и свободной формой:

- Подумайте и скажите, какая у Филипка цель? Насколько точно название рассказа?
- Какой поступок главного героя вызывает у вас интерес?

При выполнении послетекстовых заданий учащимся можно предложить воспользоваться некоторыми из перечисленных пословиц и поговорок для характеристики содержания текста. Данная система заданий способствует комплексному освоению обучающимися новой лексики и фразеологии, ярко отражающих особенности национального менталитета и манеру речевого поведения русских людей.

Таким образом, предложенная система заданий к художественному тексту «Филипок» Л.Н. Толстого направлена, с одной стороны, на усвоение и закрепление новой лексики и грамматики, на контроль понимания текста учащимися и активизацию их речевых навыков и умений, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность, и расширяются культурологические знания.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 9-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2016.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Златоуст, 2015.
4. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. Монография. М.: ГосИРЯ им. Пушкина, 2000.
5. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по преподаванию русского языка как иностранного. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

Tereshonok E.

LITERARY TEXT AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE STORY BY L.N. TOLSTOY "FILIPOK")

The article describes an example of work with literary text at the lesson of Russian as foreign in foreign audiences at a basic phase of training on the example of the story of L.N. Tolstoy "Filipok".

Keywords: literary text, communicative competence, country competence, linguistic and cultural competence.

*Тюринна Юлиана Юрьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
jultur@yandex.ru*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОПИСАНИЯ ЗВУКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методически ориентированное описание артикуляции звуков русского языка станет более точным и эффективным для применения его в практике обучения произношению, если в нем будут учитываться не только такие важнейшие факторы, как место образования звука, способ образования и положение подвижных частей артикуляционного аппарата, но и такие дополнительные факторы, как вектор напряжённости, рабочие и нерабочие контакты органов речи.

Ключевые слова: артикуляция, обучение произношению, русский язык, практическая фонетика.

Методически ориентированное описание артикуляции звуков во многом отличается от достоверного академического описания, которое мы находим как в фундаментальных трудах, таких как Русская грамматика (АН СССР, 1982), так и в различных учебных пособиях по практической фонетике РКИ.

По большей части существующие описания основаны на достоверной информации, полученной с применением технических средств, например, рентгена, и содержат такие характеристики артикуляции звуков, как место и способ образования (например, зубной, переднеязычный; смычный, щелевой и т. п.), участие голосовых связок (глухой, звонкий), а также описывают расположение и форму органов речи в момент произнесения звука, основываясь на объективных данных, полученных с помощью технических средств.

Вот описание звука [ч] в Русской грамматике: «Звук [ч] — двухфокусная аффриката, при произнесении которой шум образуется одновременно в двух местах: в щели между кончиком языка и началом твёрдого нёба (как при произнесении [ш]) и в щели между средней частью спинки языка и твёрдым нёбом (как при произнесении [ш'])» [1: 21]. «При образовании нёбно-зубных кончик языка более загнут кверху и назад, образуя преграду для воздуха в зубной части твёрдого нёба. К нёбно-зубным относятся [ч], [ш], [ж], [ш'], [р], [р']» [1: 20].

Сравним это академическое описание с описанием артикуляции [ч] в книге Н.А. Любимовой «Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция»: «Согласный [ч'] является в русском языке переднеязычной двухфокусной глухой мягкой аффрикатой. При образовании [ч'] язык принимает положение, характерное для произнесения переднеязычного мягкого смычного [т']: кончик языка находится у нижних зубов и передний участок спинки языка плотно смыкается с передней областью твёрдого нёба (...).

При этом язык продвинут вперёд и высоко поднят, как при произношении [и]. Это придаёт согласному и-образную окраску. Затем смычка плавно раскрывается. Язык отходит от твёрдого нёба, в результате чего образуется узкая щель, а кончик языка слегка приподнимается. Постепенное раскрытие смычки вызывает шум, напоминающий [ш']. Губы раскрыты и слегка выпячиваются вперёд. Мягкое нёбо поднято. Голосовые связки не напряжены, разведены и не колеблются. Двухфокусный характер аффрикаты определяется конечной фазой её артикуляции: сужением между средним участком спинки языка и твёрдым нёбом (первый фокус образования характерного шума) и сужением между передним участком спинки языка вместе с кончиком и верхними зубами (второй фокус образования характерного шума согласного)» [2: 119–120].

Приведённые описания артикуляции звука [ч'], безусловно, подробны и точны, поскольку основаны на объективных данных, полученных с применением технических средств. Однако если рассматривать их с точки зрения применения на практике в учебной аудитории, можно отметить некоторые недостатки. Во-первых, в этих описаниях не делается различие между ощутимыми и неоощутимыми моментами артикуляции. Во-вторых, в рассматриваемых описаниях не учитывается такой немаловажный фактор, как различие «рабочих» и «нерабочих» контактов органов речи. В-третьих, в них не всегда содержится указание направления вектора напряжённости языка при произнесении того или иного звука. В-четвёртых, объективно-достоверное описание звука никак не ориентировано на учёт национально обусловленных произносительных навыков учащихся, что часто приводит к дополнительным затруднениям при постановке некоторых звуков. Рассмотрим эти факторы подробнее.

1) Ощутимыми моментами артикуляции мы называем такие движения, форму и взаимное расположение органов речи, которые можно наблюдать, ощущать и сознательно контролировать. Например, ощутимыми моментами артикуляции являются форма и расположение во рту языка: поднятый или опущенный кончик языка, выгнутость спинки языка, расположение тела языка в верхней или нижней части полости рта, движение массы языка вперёд и назад, узкая или широкая форма языка, вытянутые или округлённые губы, направление воздушного потока, работа голосовых связок, наличие смычки и др. Неоощутимыми моментами артикуляции мы считаем такие положения и формы органов речи, которые невозможно или весьма сложно почувствовать и сознательно воспроизвести среднестатистическому человеку. Если обратиться к приведённым выше описаниям, то указание «мягкое нёбо поднято» или указание на двухфокусность аффрикаты [ч'] составляют большую трудность для сознательной реализации и могут расцениваться как неоощутимые моменты артикуляции звука [ч'].

При обучении произношению звуков преподаватель, безусловно, опирается именно на ощутимые моменты артикуляции, стремясь сообщить учащимся чёткие и выполнимые инструкции для производства изучаемого звука. Учащиеся, в свою очередь, приобретают навык сознательного контролируемого владения своим речевым аппаратом. Критикуя непосредственно-имитативный метод обучения произношению в пользу «фонетического» (артикуляторно-акустического), С.И. Бернштейн пишет: «Для того чтобы осуществить эту работу анализа и последующего синтеза, учащийся должен приучить себя сосредоточивать внимание на тех движениях органов речи и на тех впечатлениях, которые он обычно производит и воспринимает автоматически» [3: 12]. Разумеется, речь здесь идёт об ощутимых моментах артикуляции и формировании умения фиксировать в сознании эти моменты, раскладывать комплексные ощущения на составные элементы и синтезировать из них новые движения и положения органов речи, необходимые для производства того или иного звука изучаемого языка.

Необходимо также заметить, что ощутимые моменты основаны на субъективных впечатлениях говорящего, которые, как известно, весьма далеки от объективной реальности. Действительно, говорящему, как правило, кажется, что подвижный орган речи, язык, существует в полости рта примерно в той же самой форме, в какой мы видим его, если его высунуть изо рта, то есть нечто длинное, узкое и относительно плоское. В то время как в реальности язык, находясь в полости рта, напоминает скорее мускульный мешок округлой формы с незначительными выступами и вогнутостями в некоторых местах. Об этом как раз и свидетельствуют данные рентгеновских снимков. Различия в форме языка при произнесении тех или иных звуков измеряются миллиметрами. Сознательно контролировать такие различия, основываясь на объективных данных, представляется крайне затруднительным. Опыт фонетистов-практиков показывает, что эффективнее оперировать на уроке нашим субъективным представлением о форме языка. Поэтому преподаватели используют в качестве наглядного пособия кисть руки, демонстрируя, хоть и воображаемые во многом, но вполне понятные и легко ощутимые движения и формы языка. То же происходит и при графическом изображении на доске полости рта и языка в разрезе при объяснении способов произнесения изучаемого звука.

2) Как уже было сказано, язык в полости рта представляет собой объёмный мускульный мешок. Это влечёт за собой такой важный момент, как наличие многочисленных контактов языка с неподвижными органами речи — твёрдым и мягким нёбом, зубами, дёснами — в процессе произнесения звуков. Однако не все эти контакты одинаково важны для производства нужного звука. Одни контакты являются главными, рабочими. Это именно те контакты, которые определяют звук по месту его образования (зубной, переднеязычный, заднеязычный, апикальный, дорсальный и т. п.). Например, группа твёрдых согласных *т, д, с, з, н, ц* квалифицируется как зубные дорсальные, то есть кончик языка находится у нижних зубов (если говорить точнее, кончик языка ориентирован на место встречи верхних и нижних резцов при сомкнутых челюстях). Другие контакты являются вспомогательными. Например, при произнесении указанных звуков ощущим упор передне-средней части языка на альвеолы верхних зубов и частично твёрдое нёбо. Несмотря на невозможность производства этих звуков без этого упора, этот контакт не является рабочим, а лишь вспомогательным, поскольку отсутствие главного контакта при наличии этого вспомогательного приведёт к произнесению совершенно иных звуков (не-что вроде *ч* или *щ*). Неразличение роли контактов приводит к ошибочному определению места производства рассматриваемых звуков как апикальных. (Необходимо оговориться, что в некоторых случаях, например в позиции перед твёрдыми шипящими *ш, ж* звуки *т, д* действительно приобретают апикальность. Мы рассматриваем это не как постоянный характеризующий признак, а как позиционно обусловленный.)

Третьи контакты можно считать случайными, они не играют решающей роли для производства звуков. Например, слабый и почти не ощутимый боковой контакт языка и нижних жевательных зубов при произнесении звуков рассматриваемой группы. В отличие от вспомогательных, эти контакты никогда не воспринимаются как рабочие.

Учёт различия рабочих и нерабочих контактов способствует успешной постановке таких трудноразличимых между собой в некоторых аудиториях звуков, как [т'] и [ч].

3) Ещё одним немаловажным фактором методически-ориентированного описания звука является такое явление как вектор напряжённости. Для правильного производства звука необходимо учитывать не только внешнюю форму языка, но и его внутреннюю устремлённость, тот вектор, который определяет направление внутреннего напряжения языка. Например, при описании твёрдого русского *л* важно не только обратить внимание на упор кончика языка в верхние резцы или их альвеолы, но и дополнить эту рекомендацию указанием на оттянутость тела языка назад и вниз на позицию звука *ы*. То есть основной

вектор напряжённости языка направлен назад и вниз, несмотря на то, что это звук зубной. Н.А. Любимова указывает: «Таким образом, при постановке звука [л] внимание преподавателя и обучаемого должно быть сосредоточено не на положении кончика языка (оно одинаково у всех боковых щелевых в разных языках мира), а на положении среднего участка его спинки». И ранее: «задний участок его (языка — Ю. Т.) спинки приподнят и оттянут назад, (...) средний же участок оказывается прогнутым» [2: 163–164]. Указание на вектор напряжённости неразрывно связано с различением согласных звуков по признаку твёрдости-мягкости, который, в свою очередь, базируется, с точки зрения производства, на противопоставлении *ы*- и *и*-позиций. Это противопоставление выходит за рамки противопоставления двух гласных звуков и относится именно к тем фонетическим моментам, которые, по словам С.И. Бернштейна, «выходя за пределы отдельных звуков, лежат в основе всех или значительной части произносительных работ данного языка и их слуховых эффектов» [3: 22], поскольку составляет важнейший момент артикуляционной базы русского языка — фундамент различения всех согласных звуков по признаку твёрдости-мягкости. Противопоставлением двух векторов напряжённости языка, а именно: оттянутость массы языка назад и вниз для *ы*-позиции (твёрдость) и устремлённость массы языка вперёд и вверх для *и*-позиции (мягкость) — слагается русская артикуляционная база. Опыт показывает, что постановка трудных обычно для освоения иноязычными учащимися согласных звуков, основанная не на отдельно для этого звука характерных формах и положениях языка, а прежде всего на чётком соблюдении указанной оппозиции, в значительной мере облегчает процесс обучения. С.И. Бернштейн возводит усвоение артикуляционной базы в ранг первой необходимости: «Пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобретает надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и в сущности почти ни одного звука он не будет произносить вполне правильно» [3: 22].

4) Объективно-достоверное описание звуков, как правило, не ориентировано на учёт фонетических особенностей родного языка учащихся. Однако практика обучения демонстрирует преподавателям безусловную необходимость корректировки описания русских звуков в зависимости от потребностей аудитории. Иногда даже приходится сознательно игнорировать объективные данные для достижения поставленной цели. К примеру, в японской аудитории значительную трудность вызывает усвоение русского звука [у]. В академическом описании этот звук квалифицируется как звук верхнего подъёма. Однако типичная ошибка японских учащихся — слишком высокий подъём [у] в соответствии с произносительными нормами родного языка. Поэтому в японской аудитории целесообразно квалифицировать звук [у] как гласный нижнего подъёма. То же можно сказать и о звуке [ы]. В связи с этим в целях повышения эффективности и скорости обучения приходится пересматривать принятую в русистике классификацию гласных звуков и заменять её дихотомической классификацией по принципу разделения всех гласных на две группы: гласные переднего и гласные непереднего ряда. В силу анатомического устройства речевого аппарата подъём языка имплицитно включается в эту систему. Это было замечено С.И. Бернштейном, он связывал перемещение массы языка вперёд с изменением подъёма [3: 31]. Таким образом, система гласных русского языка представляется в виде дихотомии гласных переднего ряда с более высоким подъёмом, которые на письме обозначаются буквами *и, я, ё, ю, е*; и гласными непереднего ряда с более низким подъёмом языка, которые на письме обозначаются буквами *ы, а, о, у, э*. Такое представление облегчает усвоение как собственно гласных русского языка, так и всей системы звуков и связи фонетики с орфографией.

Учёт перечисленных выше факторов позволит создать такое учебное пособие по фонетике, которое содержало бы доступные для понимания и осознанного выполнения ин-

струкции по произнесению звуков русского языка. Это пособие должно быть снабжено схематичными изображениями речевого аппарата при произнесении различных звуков, более отражающими субъективные ощущения и представления говорящего, чем объективные данные. Необходимость создания такого пособия диктуется тем, что далеко не все преподаватели РКИ в полной мере владеют знаниями и опытом в преподавании фонетики и действительно нуждаются в учебных пособиях, не требующих слишком длительного изучения и слишком глубокого проникновения в область фонетики, но при этом предоставляющих чёткие и понятные инструкции по постановке и коррекции звуков русского языка.

Список литературы

1. Русская грамматика. АН СССР. М.: Наука, 1982.
2. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М.: Русский язык. Курсы, 2011.
3. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой. М.: МГУ, 1975.

Tyurina Yu.

SOME ASPECTS OF METHODOLOGICAL DESCRIPTION OF RUSSIAN SOUNDS

The description of Russian sounds would be more effective if it considers not only the form, position and motions of the tongue but perceptible and imperceptible moments of articulation and tension vector of the tongue.

Keywords: articulation, pronunciation teaching, Russian language, practical phonetics.

*Ульянова Татьяна Владимировна
Южный федеральный университет
ulyanova@sfedu.ru*

ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ОПИСАНИЯ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА)

В докладе рассматриваются возможности применения фреймового подхода при обучении русскому языку как иностранному. На примере описания внешности человека демонстрируются принципы составления лингвистического фрейма и использования конкретной модели фрейма для организации лексического и грамматического материала при овладении обозначенной речевой технологией на разных уровнях обучения.

Ключевые слова: фрейм, русский язык как иностранный, словесный портрет, речевая технология, моделирование описаний.

При обучении русскому языку как иностранному перед преподавателем стоит задача сформировать у обучающегося такие умения и навыки, которые помогут ему качественно осуществлять речевую деятельность. В связи с этим коммуникативный подход на сегодняшний день является наиболее распространенным в лингводидактике, поскольку позволяет сразу использовать в речевой практике получаемые на занятии знания о языке. Однако, на наш взгляд, при таком подходе нельзя не учитывать когнитивную сторону

обучения. Когнитивный подход к речевой деятельности позволяет увидеть в обучении речи на иностранном языке ее связь с мыслительными и познавательными процессами, теми механизмами, которые лежат в основе коммуникативного акта, связанными с порождением, передачей, получением, восприятием информации.

В основе данного подхода лежит идея о том, что наши знания организуются с помощью определенных структур — когнитивных моделей. Одной из таких универсальных моделей является фрейм.

Основоположником теории фреймов считается М. Минский, который сформулировал ее основные идеи в работе «Фреймы для представления знаний» [1]. Согласно выдвинутым М. Минским идеям, любую стандартную ситуацию или событие можно представить в виде фрейма, который представляет собой некую рамочную структуру, содержащую определенную информацию. Смысл применения такой рамочной структуры заключается в следующем: когда мы какую-либо ситуацию или событие представляем в виде фрейма, то содержащаяся в нем информация показывает нам, что еще может встретиться в ситуации (или тексте, описывающем ее) и с какими ситуациями связана данная в пределах более широкого ситуативного контекста.

В ситуации работы с текстовой информацией логично использовать понятие лингвистического фрейма. Его определяют как «иерархически организованную структуру данных, которая охватывает знание о какой-то стереотипной ситуации или классе ситуаций» [2]. То есть лингвистические фреймы — это специальные фреймы, не просто ориентированные на конкретные ситуации, события или объекты. Они ориентированы на тексты, которые описывают какую-то определенную ситуацию, объект или событие. Если фрейм используется применительно к тексту, то это означает, что смысл данного конкретного текста может быть представлен в виде заполненного экземпляра составленного заранее для определенного класса текстов, имеющих похожие характеристики, первоначально пустого фрейма.

Для того чтобы лингвистический фрейм можно было использовать в целях обучения языку или каких-либо других целях, его необходимо сначала составить. Такой фрейм строят, опираясь на информацию о конкретной предметной области, и представляют в виде упорядоченного множества признаков текста и их значений. Если такой фрейм изобразить графически, то он будет иметь вид дерева, ветви которого соответствуют признакам, а узлы — их значениям. Первоначально фрейм пуст и представляет собой только структуру данных о тексте, но не включает в себя никаких конкретных сведений. Далее в каждом случае из исходного текста с помощью семантического анализа могут извлекаться фрагменты текста, которые заполняют узлы фрейма. В результате формируется экземпляр лингвистического фрейма, в котором отражено основное содержание конкретного текста, информативное для определенного круга адресатов.

Таким образом, фрейм — это некая структура, которая содержит сведения об определенном объекте и выступает как целостная и относительно автономная единица знания. В долговременной памяти человека хранится большой набор фреймов, представляющих собой систему, которые используются, например, как в нашем случае, при распознавании ситуации, зрительного образа. Фрейм содержит знания о чем-то существенном, типичном в рамках определенной культуры. Основной акцент при построении фрейма делается на полноту описания предметной области, освещаемой в данном фрейме.

Следует сказать, что фреймовый подход для обучения русскому языку как иностранному уже рекомендовался ранее к использованию в некоторых работах [3]. Чем обусловлено в нашем случае обращение к описанию внешности в связи с теорией фреймов и преподаванием русского языка как иностранного?

Дело в том, что в виде фрейма целесообразно представлять типизированные явления и ситуации, которые тесно связаны с участниками коммуникации и обстановкой общения. Речевое поведение в таких ситуациях в максимальной степени прогнозируемо. К подобным типизированным явлениям относят речевые технологии, которые существуют в когнитивной базе владеющего языком и участвуют в процессе образования и восприятия речи.

Поскольку описание внешности человека, или словесный портрет, является одной из таких речевых технологий, мы считаем актуальным обращение к этому вопросу именно в лингводидактическом аспекте.

Это одна из причин. Другой причиной является то, что одной из задач обучения русскому языку как иностранному, наряду с умением участвовать в диалоге, является умение правильно продуцировать монологические высказывания разной степени сложности (повествование, описание; рассуждение при участии в споре, дискуссии).

В методике преподавания при обучении монологу сложилась практика начинать с описания, при этом включая элементы повествования. Обучающиеся должны научиться строить монологи типа описания, то есть сообщения о признаках, качествах чего-либо. Это могут быть такие виды описания, как описание портрета человека, описание комнаты, описание города, описание природы.

Вследствие этого многие авторы современных учебников по русскому языку для иностранных обучающихся включают в них темы, посвященные описанию внешности человека. Это позволяет выполнить сразу несколько задач: помимо собственно обучения тематической лексике и синтаксическим конструкциям, используемым при описании внешности человека, словесное портретирование эффективно и для развития речи обучающихся, поскольку предполагает выявление специфических умений текстовосприятия и текстопорождения. Вот почему для обучения такого вида описанию мы считаем продуктивным использовать теорию фреймов.

Также нам кажется необходимым отметить, что словесный портрет — это такой феномен, который является глубоко укорененным в культуре. В ситуации, когда мы имеем дело с обучением иностранцев русскому языку, следует обратиться к понятию «культурного фрейма» в связи с лингвокультурологическими целями.

Под культурным фреймом, на наш взгляд, следует понимать существующую в языке и культуре модель того или иного явления. Примером культурного фрейма может служить фрейм письма, так как любое письмо, независимо от адресата, содержания и вообще всей ситуации, в которой оно пишется, строится в соответствии с традицией, сложившейся в той или иной определенной лингвокультуре. Даже такие базовые концепты, как «семья», «город», «дом» и т. д., обладая общим категориальным значением, имеют свои особенности для каждой языковой культуры и, соответственно, их описание можно представить в виде лингвистического фрейма, который будет также иметь свои особенности в разных лингвокультурах.

Исходя из того, что в языке существуют определенные шаблоны для описания внешности человека, а само описание часто включает в себя стандартные выражения, устойчивые сочетания (например, *цыганские глаза, губы бантиком, нос картошкой, пепельные волосы*), мы можем утверждать, что описание внешности человека, или словесный портрет, является также культурным фреймом [4]. Это еще раз подтверждает, что работа с данной речевой технологией является актуальной в лингводидактическом аспекте при знакомстве с другой лингвокультурой.

Рассмотрим далее в связи с лингводидактическими целями структуру фрейма словесного портрета и особенности его заполнения лексическими единицами.

Выше мы уже говорили о том, что любой фрейм состоит из верхних уровней структуры, в которых содержится набор данных, всегда справедливых для представляемой в виде фрейма ситуации, и нижних — слотов, заполняемых конкретными данными из соответствующей ситуации.

Опираясь на это общее представление о фрейме, мы составили фрейм словесного портрета человека, включив в него все, что обычно описывается во внешности человека. На его верхнем уровне располагаются названия объекта описания, его фигуры, лица, волос, а также отдельных частей лица (глаз, губ, носа, лба, бровей, подбородка, щек) и тела (рук, ног, плеч), а нижние уровни заполняются описаниями перечисленных выше традиционно выделяемых частей тела человека и его лица. На этом этапе работы очень важно, чтобы фрейм как можно более полно отражал все, что может включать в себя подобного рода описание, полностью охватывая предметную область.

Такой схематически построенный фрейм словесного портрета является основой для дальнейшей работы. Выше мы уже говорили о том, что изначально такой фрейм пуст, а далее он может заполняться конкретной лексикой, входящей в тематическое поле описания внешности человека. Предполагается, что из него в разных ситуациях будут извлекаться для заполнения какие-то отдельные элементы в зависимости от тех задач, которые стоят перед преподавателем или студентом.

С целью определить, чем могут быть заполнены нижние уровни построенного нами фрейма, мы обратились к разработанной в психологии теории модальности [5]. Согласно данной теории, существует пять репрезентативных систем (модальностей): визуальная, аудиальная, кинестетическая, обонятельная и вкусовая, — что соответствует пяти основным категориям чувств, выделенным еще Аристотелем в его трактате «О душе» (зрение, слух, осязание, обоняние и вкус) [6]. В связи с тем, что словесный портрет — это то, что человек воспринимает визуально, нас интересует в данном случае только визуальная модальность, а точнее, визуальные субмодальности как составные элементы данной репрезентативной системы, то есть конкретные воспринимаемые качества обозначенной модальности, которые мы можем воспринимать визуально. Рассматриваемая нами визуальная модальность включает в себя следующие субмодальности: цвет, форму, глубину, объем, месторасположение, размер, расстояние до визуального образа, резкость, яркость, движение, скорость, количество. По нашему мнению, применительно к визуальному восприятию человека как статичного объекта (именно так мы понимаем словесный портрет, исходя из стоящих перед нами целей) при заполнении каждого из слотов фрейма описания внешности человека, предполагающих описание фигуры, лица, глаз, волос, носа, губ и т. д., среди всех перечисленных выше субмодальностей актуальными являются цвет, размер, форма, возможно, расположение. Именно эти позиции могут быть указаны при описании внешности: цвет (*карие глаза, черные волосы*), форма (*прямой нос, вытянутое лицо*), размер (*маленький нос, большие глаза*), в некоторых случаях расположение (*близко посаженные глаза, сросшиеся брови*) описываемой части тела. Следовательно, слоты фрейма словесного портрета заполняются лексикой из следующих сенсорных полей: сенсорного поля размера, сенсорного поля формы, сенсорного поля цвета и т. д.

По нашему мнению, построенный описанным образом фрейм, ряды лексических единиц для его заполнения и набор возможных синтаксических конструкций представляют собой определенную систему, которую можно использовать при обучении русскому языку как иностранному.

Мы считаем, что фреймовый подход эффективен при обучении русскому языку как иностранному. В частности, используя такой подход, мы можем обучать иностранных студентов разного вида описаниям, например, описанию внешности человека, тем более что словесный портрет можно рассматривать и как лингвистический, и как культурный

фрейм. Кроме того, такой подход является перспективным, поскольку он позволяет системно обучать разным видам описания и стандартным речевым ситуациям, создавать упражнения разного рода, опираясь на ранее составленный фрейм.

Список литературы

1. Минский М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. О.Н. Гринбаума; под ред. Ф.М. Кулакова. М.: Энергия, 1979.
2. Гончаренко В.В., Шингарева Е.А. Фреймы для распознавания смысла текста. Кишинев: Штиинца, 1984.
3. Одинцова И.В. «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов // Вестник ЦМО МГУ. 2010. № 4. С. 53–60.
4. Ульянова Т.В. Словесный портрет как речевая технология: функции и модели: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2008.
5. Бэндлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. Перев. с англ. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
6. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Мн.: Литература, 1998.

Ulyanova T.

FRAME'S APPROACH IN THE PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FOR FOREIGN STUDENTS (WITH THE EXAMPLE OF PERSON'S APPEARANCE DESCRIPTION)

The article considers possibilities of the frame's approach application in the process of the Russian language teaching for foreign students. Principles of linguistic frame compiling are described in this article with the example of person's appearance description. We consider usage of concrete frame model for lexical and grammar material organization during the acquirement of the denoted technology at different levels of study.

Keywords: frame, Russian language for foreign students, verbal portrait, speech technology, description modeling.

*Фарисенкова Любовь Викторовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
fartom1@yandex.ru*

О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ БАЗОВЫХ ПРИНЦИПОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье поднимается ряд принципиальных для методики преподавания РКИ вопросов из области разработки учебных материалов с учетом индивидуальных особенностей и запросов обучаемых. Вводится и обосновывается понятие «Обязательные результаты обучения», характеризуются условия получения повышенного уровня подготовки.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, планирование обязательных результатов обучения, повышенный уровень подготовки, конечные требования к подготовке, изменение роли преподавателя в учебном процессе.

Дифференциация обучения определяется в дидактике как «совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей учащих-

ся на основе выделения разных уровней учебных требований» [1: 164]. При этом предусматривается планирование последовательного достижения учащимися различных уровней усвоения знаний при овладении ими (всеми!) обязательным уровнем подготовки. В настоящей статье рассматривается один из возможных путей согласования единых государственных требований к составу, характеру и уровню образования с многообразием путей их достижения.

Для решения этой задачи необходимо, чтобы: а) учащиеся получили возможность двигаться к достижению требований стандарта разными путями (вариативность образования) и б) учет разницы между минимально обязательной и предельно допустимой нагрузкой обучаемых позволил варьировать и индивидуализировать обучение в зависимости от реальных условий учебного процесса.

Как же этого добиться? Необходимым условием успешной реализации данной образовательной технологии является предварительное ознакомление обучаемых с конечными требованиями, предъявляемыми к их подготовке по каждой теме (циклу занятий).

Эти требования, естественно, должны быть представлены им на доступном уровне: необходима как прозрачность формы, так и простота представления (часто весьма непростого) содержания обучения. Исключительно важна также и обозримость этого содержания, а также и то, что от темы к теме (от цикла к циклу) преподавателем должна подчеркиваться (а обучаемыми — осознаваться) преемственность, целостность, взаимосвязь и взаимозависимость всего изучаемого (контролируемого) материала.

Обязательный для усвоения учебный материал (на уровне речевых актов определенных классов и необходимых для их производства языковых средств) может быть использован:

а) для непосредственного предъявления его иностранным учащимся в виде репертуара речевых актов, которые он должен уметь воспринимать/продуцировать в разных видах речевой деятельности;

б) для ознакомления учащихся с минимизированными списками лексических средств и грамматических явлений, подлежащих обязательному усвоению;

в) для разработки на его основе материалов тестового (или иного) контроля;

г) для включения его в речевые произведения разного характера.

В последние годы в общей дидактике (в меньшей мере — в методике преподавания РКИ) активно обсуждается вопрос о том, что сложившаяся в большинстве частных методик ориентация на возможно более высокий уровень усвоения содержания предмета не приводит к желаемому результату при работе не только со слабыми, но и с сильными учениками: на практике уровень требований для первых оказывается завышенным, а для вторых — заниженным.

Считая, что «ориентация процесса обучения и его методического обеспечения на максимальный уровень безнравственна» [2: 3], методисты видят выход «в осуществлении дифференцированного подхода к обучению... на основании явного выделения уровня... подготовки, обязательного для каждого ученика. Мы считаем необходимым ясно сформулировать для каждого ученика его обязанность достигнуть данного уровня и его право идти дальше... это право должно быть подкреплено соответствующими возможностями. Однако для слабого... равно должно быть признано его право не идти дальше того обязательного минимума, который ему известен.

Итак, обязательным элементом дифференциации учебных требований должен стать уровень обязательной подготовки» [2: 4].

Мы познакомили наших читателей с позицией В.В. Фирсова — руководителя научно-методического объединения «Образование для всех». Полагаем, что решение проблемы определения (планирования) обязательных результатов обучения в разных образо-

вательных сферах подчиняется общим психолого-педагогическим закономерностям. Более глубокое знакомство методистов в области преподавания русского языка как иностранного с общепедагогическими исследованиями обогатит их научный багаж, расширит их научный кругозор.

Так, методистами-математиками впервые был разработан целый комплекс документов, в которых описываются (планируются) обязательные результаты обучения через характеристику целей курса, определение его специфики, выделение основных умений, которые необходимы для дальнейшего обучения. Сами обязательные результаты обучения представлены в виде минимума умений, которыми должны обладать обучаемые. Набор конкретных умений проиллюстрирован конкретными примерами — до десяти примеров на одно умение (см. там же).

Такой уровень подготовки получил название «базового». Обязательность базового уровня означает, что вся совокупность планируемых результатов должна быть реально выполнима, т. е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников. Именно этот уровень подготовки и должна обеспечить школа.

В то же время ученики, ориентированные на достижение более высоких учебных результатов, интересующиеся предметом, способные и трудолюбивые, должны получить возможность осваивать уровень повышенной подготовки. Школа должна обеспечить таким ученикам обучение на индивидуальном максимально посильном уровне.

Такой подход к обучению изменяет привычную психологическую установку стандарта: «ученик обязан выучить все, что дает ему учитель». Формируется новая психологическая установка: «ученик должен освоить столько материала, сколько сможет, но никак не меньше определяемого стандартом обязательного (базового) объема» [3: 10–31].

Считаем, что выделение уровня обязательной подготовки и ориентация учебного процесса именно на его первоочередное усвоение будут способствовать:

- а) более глубокому освоению этого материала и сильными, и слабыми учащимися-иностранцами;
- б) осознанию иностранцами, изучающими русский язык, особой маркированности учебного материала базового уровня, его острой необходимости в плане решения стоящих перед ними в данный период времени коммуникативных задач;
- в) у слабых учащихся — возникновению чувства удовлетворения от результатов учебной работы («я смог это сделать»);
- г) у сильных учащихся — кроме того еще и появлению стремления углубить и расширить свои познания и полученный практический опыт («я смог сделать это и могу двигаться дальше»);
- д) изменению в положительную сторону отношения обучаемых ко всему другому (к полному объему) предлагаемого для изучения материала («изучив главное, я способен овладеть и деталями, способен углублять и совершенствовать свои знания и коммуникативные умения»).

Использование такого подхода к разработке и подаче материалов базового уровня создает предпосылки для осознания учащимися как своего «сегодняшнего» уровня владения языком, так и перспектив его повышения, обеспечивает всей системе обучения гибкость и адаптивность, оптимальные возможности для эволюционного развития.

Учащиеся-иностранцы должны осознавать, что в первую очередь должен быть усвоен и контролируется (о формах и способах контроля мы сейчас не говорим) именно данный материал, а владение им рассматривается как **обязательный результат обучения** по данной теме (циклу занятий). Студент, не подтвердивший должного уровня владения данным материалом, должен будет повторно сдать зачет (пройти тестирование, написать

контрольную работу и пр.). Только положительный результат такой проверки дает ему возможность перейти к изучению следующей темы. Учащийся вправе:

1. остановиться на достигнутом и не углублять (не совершенствовать) уровень подготовки по данной теме;

2. не останавливаться на достигнутом и двигаться дальше в направлении углубления и совершенствования уровня своей подготовки;

3. не сдавать семестровый (годовой) зачет (экзамен): если все обязательные результаты обучения в семестре (в учебном году) зачтены, он автоматически должен получить оценку, равную среднеарифметическому от зафиксированных преподавателем баллов, характеризующих его знания и умения.

Сказанное нуждается в дополнительном разъяснении. Мы вовсе не предлагаем редуцировать учебную программу для определенного разряда обучаемых («слабых»). Напротив того, выделив в зачастую избыточном учебном материале его активную (с когнитивной и содержательной точки зрения) часть, убедившись в том, что она студентом усвоена и не является тормозом для его профессионального роста, мы создаем благоприятную почву для его дальнейшего совершенствования в языке.

Еще раз подчеркнем: психологически именно для слабых учащихся исключительно важен «фактор успешности», осознание того, что они в состоянии освоить важное, необходимое. Методистов же не должен пугать факт отказа части студентов изучать весь программный материал: обязательный уровень подготовки является его проекцией и полноценным (с когнитивной и профессиональной точек зрения) его представителем.

Если же быть до конца объективным, придется признать, что на практике в большинстве случаев учебный материал усваивается большинством учащихся далеко не в полном объеме и фрагментарно, отрывочно. При реализации же нашего подхода будет усвоен когнитивно активный и внутренне целостный существенный по объему фрагмент учебного материала, который позволит обучаемым с успехом решать стоящие перед ним учебные задачи. В нашем случае уместно говорить об инвентаризации, минимизации и компрессии программного учебного материала, когда ведущим принципом является выделение его когнитивно активного ядра.

Исключительно важным мы считаем и то, что каждый студент имеет возможность проверить свою «успешность» — «неуспешность» в плане освоения учебного материала. Получив положительный психологический сигнал, он сам, скорее всего, примет решение двигаться дальше. При этом только часть программных тем окажется усвоенной им только на уровне обязательных результатов обучения.

В той или иной степени изменяется и роль преподавателя в учебном процессе: становясь более гибкой и индивидуализированной, его работа варьируется в зависимости от степени овладения обучаемыми базовым учебным материалом (и прагматическим, и языковым). Преподаватель должен будет своевременно собирать и накапливать точную информацию о том, кто из учеников и в какой степени усвоил этот материал. Эта информация и будет служить основой для осуществления на занятиях дифференцированного подхода к обучению.

Приведем только один показательный пример. В программу предвузовской подготовки к поступлению на гуманитарные факультеты МГУ имени М.В. Ломоносова, разработанную в Институте русского языка и культуры, включен курс «Язык специальности». Он изучается в период с ноября по май, то есть (за вычетом каникулярного времени) приблизительно 6 месяцев. Студенты работают по пособию «От прошлого к нашим дням» и «Сборнику упражнений» к нему. Обе учебные книги изданы в 2008 г. Первая имеет объем 21,5 печатных листов, вторая — 12,07 печатных листов. Их общий объем составляет 33,57 печатных листов.

Авторы полагают, что учащиеся из КНР, начавшие изучать русский язык в октябре «с нуля», к концу учебного года должны в полном объеме освоить весь материал, вклю-

ченный в пособие! К такому выводу можно прийти, поскольку учебный материал методически не нацелен на работу с сильными и слабыми студентами, не подразделяется на активный и пассивный, не предусматриваются контрольные процедуры, рассчитанные на определение (фиксацию) уровня языковой и коммуникативной компетенции обучаемых! Вызывает сомнения и информационная ценность представленного в пособии учебного материала. При этом мы понимаем, что названное пособие — только одно звено в системе пособий, реализующих программу предвузовской подготовки. Какой же объем учебной информации мы предлагаем усвоить студенту подготовительного отделения? И вся ли информация, представленная в пособии, имеет для него первостепенное значение в плане подготовки к обучению на основных факультетах? Какие продуктивные умения мы формируем? Как будет подготовлен выпускник подфака к общению (пусть и учебному!) на профессиональные темы?

Ответы на все заданные и многие другие вопросы может дать выделение в структуре пособия обязательных результатов обучения для всех студентов и методическое обеспечение повышенного уровня подготовки для тех, кто ориентирован на достижение более высоких учебных результатов.

Список литературы

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М., 1998.
2. Фирсов В.В. Единая и разнообразная // Советская педагогика. 1989. № 2. С. 56–58.
3. Фирсов В.В. О разработке образовательных стандартов // Уровневая дифференциация образования. Научно-педагогическое объединение «Образование для всех». Вып. 2. М., 1994. С. 22–31.

Farisenkova L.

POSSIBLE WAYS OF IMPLEMENTING BASIC PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED TRAINING TO THE PRACTICE OF TEACHING RFL

The article raises a number of fundamental questions for the teaching of RFL questions from the field of developing educational materials, taking into account the individual characteristics and needs of students. The concept of “Mandatory Learning Outcomes” is introduced and justified, and the conditions for obtaining an advanced level of training are characterized.

Keywords: differentiated learning, planning of mandatory learning outcomes, increased level of training, final training requirements, changing the role of the teacher in the educational process.

Филиппова Варвара Михайловна

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
vmfilippova@pushkin.institute*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье автор говорит о важности формирования социокультурной компетенции у иностранных учащихся при обучении русскому языку и приводит метод проектов как один из наиболее гибких и эффективных способов формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: метод проектов, социокультурная компетенция, компетентностный подход.

В настоящее время одним из ведущих подходов к обучению иностранным языкам является компетентностный. Суть данного подхода заключается в формировании у обучающегося комплексной коммуникативной компетенции со всеми её компонентами, каждый из которых необходим для успешного общения. В нашей статье мы рассматриваем, в первую очередь, формирование социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции, поскольку изучение иностранного языка невозможно без постижения культуры страны изучаемого языка и приобщения к культуре этой страны.

А.Н. Щукин под социокультурной компетенцией понимает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Добавим, что недостаточная сформированность социокультурной компетенции может приводить к коммуникативным неудачам разного рода, поэтому овладение ею необходимо для эффективной коммуникации на иностранном языке.

В понятие «социокультурной компетенции» входит четыре составляющих:

- 1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);
- 2) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);
- 3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в ходе общения);
- 4) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями).

Социокультурная компетенция, несомненно, формируется параллельно с другими компонентами коммуникативной компетенции — например, выбор приемлемого стиля общения невозможен без одновременного овладения речевой компетенцией, а получение социокультурных знаний также формирует и предметную компетенцию.

Разумеется, большая часть заданий в учебниках по русскому языку как иностранному так или иначе связана с русской культурой: тексты для чтения, адаптированные под конкретный уровень владения языком, несут в себе культурно-значимую информацию, диалоги содержат в себе определённые этикетные формулы и т. п. Однако не существует каких-либо нормативных документов, описывающих то количество необходимой социокультурной информации, которую обучающийся должен знать на каждом уровне владения языком. Более того, различные учебные пособия предлагают разную информацию о городах России (так, например, учебник «Поехали!» содержит большое количество текстов о Санкт-Петербурге, «Встречаемся в Москве» — о столице России и т. д.), что ставит преподавателя перед необходимостью давать дополнительную информацию о культуре России в рамках практического курса русского языка.

Одной из наиболее удачных форм работы для ознакомления с культурой России и формирования социокультурной компетенции мы считаем работу по методу проектов по нескольким причинам:

1. Проект выполняется учащимися самостоятельно, таким образом, преподаватель может не затрачивать большое количество времени на занятия на знакомство обучающихся с культурными явлениями, а предложить их для самостоятельного изучения.

2. Обучающиеся способны выполнять проекты практически на любом уровне владения языком; сложность темы проекта определяется исходя из уровня сформированности коммуникативной компетенции.

3. Обучающиеся могут выбрать наиболее близкую им тему проекта или даже предложить свою (например, при выполнении проектов, посвящённых городам России, учащиеся могут выбрать любой интересующий их город).

4. Форма представления проекта также определяется обучающимися исходя из их технических возможностей и творческих способностей.

5. Результат работы над проектом каждая подгруппа (каждый обучающийся, если проекты индивидуальные) представляет всей учебной группе. Благодаря этому происходит развитие коммуникативной компетенции (проект должен быть представлен на изучаемом языке); также все учащиеся получают новые знания не только в процессе работы над проектом, но и узнавая информацию от своих одноклассников.

В настоящее время практически не существует учебных пособий, предлагающих проектные задания, поэтому преподавателю чаще всего приходится самостоятельно разрабатывать проекты для своих учащихся. Мы считаем необходимым познакомить преподавателей-практиков с уже существующим проектным учебным пособием по страноведению России под названием «Здравствуй, Россия!», созданным в Болгарии. Знакомство с данным пособием позволит преподавателю создавать свои проектные задания, опираясь на опыт зарубежных методистов.

Пособие «Здравствуй, Россия!», безусловно, направлено на формирование у обучающихся социокультурной компетенции, так как содержит в себе информацию культурного и страноведческого характера. Форма организации данного учебного пособия необычна: оно представляет собой папку с двумя «карманами», в каждый из которых вложены листы формата А4. Листы в левом «кармане» папки представляют собой проектные задания с методическими рекомендациями по их выполнению, листы в правом содержат тексты по теме и наглядные материалы.

Л.В. Фарисенкова отмечает, что болгарские методисты Г. Шамонина и Т. Маринова «выбрали оптимальный способ подачи учебного материала в пособии проектного типа — это «рассыпчатый учебник», о котором в последние годы все чаще говорят дидакты. При таком подходе к форме подачи материала отдельные блоки могут не только выбираться учащимися, но и заменяться, добавляться и даже изменяться в ходе обучения».

Всего в описываемом нами пособии представлено 6 тем: «Портрет реки», «Россия на стыке Европы и Азии», «Столицы России», «Лицо российской национальности», «География религий в России», «Сколько языков знает Россия».

Структура и форма представления проекта остаются на усмотрение учащихся, этапы работы над проектом определены так:

1. выбор темы и вида проекта;
2. выдвижение гипотезы, предложение способов решения основной проблемы;
3. планирование и распределение задач по времени, поиск информации, творческие решения;
4. работа по оформлению проекта;
5. консультация преподавателя;
6. защита проекта;
7. обсуждение в группе, оценка результатов и подведение итогов работы.

В предисловии к пособию авторы подчёркивают то, что самым важным является изложение собственной точки зрения учащегося, даже если она субъективна и категорична, раскрывая, таким образом, суть проекта как способа развития творческих способностей учащихся и формирования коммуникативной компетенции.

Описанная нами структура болгарского пособия может послужить отправной точкой для преподавателя, который хотел бы включить метод проектов в свой курс обучения.

При работе со студентами с более низким уровнем владения языком возможно создание аналогичных текстов для учащихся по заданной теме с указанием дополнительных источников (в таком случае обучающиеся, не имеющие пока достаточных навыков для работы с информацией, смогут опираться на предложенные преподавателем тексты в процессе создания проекта). Для обучающихся более высокого уровня, умеющих находить информацию самостоятельно, преподаватель может подготовить приблизительные темы проектов (которые могут быть впоследствии сформулированы иначе самими учащимися). Дальнейшая задача преподавателя заключается в координации их действий и консультировании обучающихся в случае возникновения затруднений в процессе работы над проектом.

Исходя из нашего практического опыта, метод проектов является одним из наиболее эффективных способов формирования социокультурной компетенции, так как позволяет преподавателю выбирать темы обучения в зависимости от потребностей каждой конкретной группы обучающихся. В то же время творческая составляющая проектной работы позволяет учащимся раскрыть их способности, повысить уровень владения языком и мотивацию к обучению.

Список литературы

1. Фарисенкова Л.В. Здравствуй, удачный проект! // Русский язык за рубежом. 2009. № 3 (214).
2. Шамонина Г.Н., Маринова Т.Н. Здравствуй, Россия! Варна: Варненский свободный университет им. Черноризца Храбра, Университетское издательство, 2008.
3. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2008.

Filippova V.

THE USAGE OF PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the importance of the formation of foreign students' sociocultural competence in the process of teaching RFL and cites the method of projects as one of the most flexible and effective ways of forming sociocultural competence.

Keywords: project method, sociocultural competence, competency-based approach.

*Хоткевич Инна Андреевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
iayakushina@gmail.com*

РАБОТА С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ В КУРСЕ РКИ (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ И БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ)

В статье рассматривается проблема использования аутентичных видеоматериалов на уроках РКИ при работе с учащимися, владеющими русским языком в объёме элементарного и базового уровней. Автором даны способы работы с аутентичными видеоматериалами и выявлены особенности подготовки предпросмотровых заданий, заданий во время просмотра и видов работы после просмотра фильма.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, учебный театр, элементарный уровень, базовый уровень.

Как зарубежные, так и отечественные методисты отмечают целесообразность использования видеоматериалов при изучении языка, поскольку они повышают эффективность восприятия информации, вносят разнообразие в учебный процесс, активизируют внимание, мышление, память, эмоции и, как следствие, повышают учебную мотивацию. В настоящее время создан ряд учебных фильмов, использование которых возможно уже для учащихся, овладевающих РКИ в объёме элементарного уровня. Одним из важных вопросов в методике преподавания РКИ сегодня является целесообразность обращения преподавателя к аутентичным видеоматериалам как средству формирования коммуникативной компетенции учащихся на начальном этапе обучения. Вопрос об эффективности привлечения данного вида материалов на занятиях с учащимися, овладевшими русским языком в объёме элементарного и базового уровней, среди преподавателей-практиков остаётся спорным. Это связано с тем, что часто объём знаний и умений, которым располагают учащиеся на элементарном и базовом уровне, не является достаточным для понимания и обсуждения аутентичного кинотекста.

И.В. Курлова [1] отмечает, что прибегать к просмотру аутентичных фильмов целесообразно с конца базового уровня. Знакомство с аутентичными видеоматериалами лучше начинать с коротких мультипликационных работ, постепенно переходя к полнометражным фильмам. Тем не менее желание учащихся смотреть фильмы вынуждает преподавателей вводить их в учебный процесс уже на уровне А1 и подбирать алгоритм работы, учитывающий требования к элементарному уровню и вкусы аудитории.

Условно работу с аутентичными фильмами можно разделить на два вида: работа с текстом, не требующим адаптации, и просмотр фильма с опорой на адаптированный текст. К сожалению, фильмов, оригинальный текст которых был бы по силам студентам уровней А1 и А2, не так много. Для адекватного уровню восприятия необходимо, чтобы данные фильмы либо содержали минимальное количество звучащего текста, либо не содержали его совсем. Система предпросмотровых упражнений, упражнений во время просмотра и послепросмотровых упражнений для развития навыков аудирования на данном уровне проиллюстрирована в пособии «Послушайте!» И.А. Гончар, в котором собраны фрагменты фильмов, интервью и телепередач, созданных для носителей русского языка. Кроме того, для развития навыков и умений аудирования, говорения и письма на уровнях А1 и А2 могут быть использованы и другие видеоматериалы, характеризующиеся большей степенью смысловой целостности (не фрагменты). В рамках лексических тем «Рассказ о друге/человеке», «Рассказ о вчерашнем дне», «Характер» представляется возможным обратиться к мультфильму «Сказка о глупом муже» 1986 года, эпизоду «Наваждение» из фильма «Операция «Ы» и другие приключения Шурика». Для развития навыков аудирования, говорения и письма в рамках тем «Профессии» и «Характер» будут полезными следующие видеоматериалы: эпизоды программы «Ералаш» «Кто мой папа?», «Война»; эпизоды фильма «Москва, я люблю тебя» «Скрипач», «Этюд в светлых тонах».

Для формирования социокультурной, предметной (для филологов, искусствоведов и историков) и страноведческой компетенции является желательным просмотр классики советского и российского кинематографа. Ограниченный объём лексики и грамматики, которым владеют учащиеся на элементарном и базовом уровнях, а также незнание культуроведческой информации не позволяют знакомить студентов с неадаптированным текстом данных произведений как основным. Нам представляется, что в данном случае необходимо создать как минимум два вида адаптированных текстов: текст, передающий общее содержание фильма, и текст (возможно, устный, продуцируемый преподавателем во время

паузы во время просмотра фильма), передающий содержание ключевых диалогов (если в фильме нет двойных субтитров).

Работа с фильмами подобного рода строится следующим образом: предпросмотровые задания снимают лексические трудности, объясняют культурологические явления и дают общее представление о сюжете; во время просмотра либо преподаватель разъясняет содержание диалогов, либо этой цели служат субтитры; после просмотра фильма учащиеся выражают своё мнение о фильме, о характере героев, о мотивах их поступков. Для формирования навыков письменной монологической речи учащимся может быть предложено написать рассказ от лица героя, письмо другу о фильме, а также придумать продолжение истории, а для формирования навыков устной монологической речи студенты могут пересказать содержание фильма от лица героя или от третьего лица.

На данном этапе обучения возможен и такой вид работы с аутентичными фильмами, как учебный театр. После просмотра фильма, не требующего адаптации, учащиеся разыгрывают ситуации на камеру, предварительно поработав над произношением, интонацией и жестиком. Как показывает практика, подобного рода задания всегда вызывают повышенный интерес у учащихся. Кроме того, целесообразной является и постановка спектакля по мотивам фильмов. При написании сценария необходимо учитывать, что фильм должен оставаться узнаваемым и все речевые единицы должны быть употребительны в современном русском языке. Так, руководствуясь первым принципом при составлении сценариев к фильмам «Морозко», «12 месяцев» (для элементарного уровня) и «Ночь перед Рождеством» (для базового уровня), я сохранила имена главных героев (Марфушка, Оксана, Вакула, Солоха, Чуб, Настенька, Иван, Морозко) и ключевые сцены (в сценарии не больше 7 сцен) с легко узнаваемыми репликами и атрибутами: «Черевички, как у царицы!», «Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, красная?», «Правду люди говорят, что я хороша?» и т. д. В угоду второму принципу из сценариев были исключены многие эпизоды. Например, в сценарий спектакля «Ночь перед Рождеством» включены только сцены, где раскрываются отношения чёрт и Солоха, Солоха и Чуб, Оксана и Вакула, Вакула и чёрт, Вакула и императрица. В спектакле к «Морозко» редуцированы многие повороты сюжета: нет истории о медвежьей голове, о сне Настеньки, нет Бабы Яги. Присутствует даже искажение сюжета: на сватовство приходит Иван и выбирает Настеньку по умению готовить. Что касается сценария «12 месяцев», то он включает только 5 сцен с видоизменениями: нет эпизодов с животными, блуждающими по лесу, Апрель дарит не кольцо, а цветы. Тем не менее, в сценарии содержатся все интенции, заявленные в требованиях к уровню А1 [2]:

— Приветствие и знакомство:

(Под звуки вьюги в лесу появляются Январь, Декабрь и Февраль)

Январь, Декабрь и Февраль: Добрый вечер!

Маша: (ей холодно) Добрый вечер!

Январь: Как тебя зовут?

Маша: Меня зовут Маша. А кто вы?

Февраль, Январь, Декабрь: Мы братья. Декабрь, Январь, Февраль.

Маша: Очень приятно.

Февраль, Январь, Декабрь: Нам тоже очень приятно!

— Извинение, отказ, вопрос о месте:

Королева: Ах, цветы! Цветы! *(Говорит Палачу и преподавателю)* Минуту! *(Мачехе и дочери)* Где вы взяли их?!

Мачеха и Дочь: В лесу, Ваше Величество.

Королева: Я хочу поехать туда и посмотреть! Куда надо ехать?

Д.: Куда?! *(вопросительно смотрит на Мачеху)*

М.: Куда?! (*вопросительно смотрит на Дочь*) Ах, извините! Мы не знаем! Она знает. (*указывают на Машу*)

К.: Скажи, где ты взяла цветы?

Маша: Извините, Ваше Величество. Я не могу сказать. Это секрет.

— Благодарность, выражение желанья, просьбы, согласия:

К.: Эй, ты! Мне нужно домой. Я хочу поехать с тобой. У меня есть деньги.

Маша: Спасибо, но мне не нужны деньги.

Июнь: Скажите ей «пожалуйста».

К.: Не хочу! Королевы не говорят «пожалуйста».

Май: Все хорошие люди говорят «пожалуйста».

Королева: Ну хорошо. Маша, помоги мне. Я хочу домой. Пожалуйста.

Маша: Конечно, Ваше Величество. Вот ваше место.

— Предложение, желание, вопрос о причине, выражение отношения:

Февраль: Может быть, вы хотите шубу?

Дочь: Да, очень хотим! Можно плохую шубу! Можно шубу из собаки!

Декабрь: Вот, пожалуйста. Шуба из собаки.

Мачеха: Эх, ты! Почему ты сказала: собака? Дура!

Дочь: Это ты дура!

(ссорятся и превращаются в собак)

Королева: Ой! Они теперь собаки?! Но почему?

Декабрь: Раньше они жили, как собаки, поэтому теперь они собаки.

В случаях, когда лексики и грамматики элементарного уровня не хватает, используются жесты и ситуативный контекст. Например, воля королевы отрубить голову старому преподавателю выражена контекстно:

Королева (*ждёт во дворце, ходит туда-сюда*): Уже вечер. Скоро Новый год. Где мои цветы?

Преподаватель: Не знаю, Ваше Величество...

Королева: Как жаль. (*говорит Палачу, который стоит рядом с преподавателем*) Давайте!

Палач кладёт Преподавателя на плаху и замахивается.

Во всех сценариях, как и в разработках к фильмам первого типа, особое место занимают прецедентные феномены. Так, после знакомства с аутентичным фильмом и отработки сценария студенты хорошо запоминают не только конструкции и лексику, необходимую для «выживания» в стране, но и правильно используют следующие крылатые выражения: «Тю! Фулиган!», «Прынцесса!», «Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, красная?», «Надо, Федя, надо», «Для меня экзамен — всегда праздник, профессор» и так далее.

Таким образом, просмотр аутентичных фильмов возможен и целесообразен уже на элементарном уровне.

Список литературы

1. Курлова И.В. Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ // Сборник научно-информационных материалов по итогам проведения мероприятий, посвященных празднованию Дня русского языка в Болгарии, Сербии, Словении, Греции. Институт русского языка и культуры имени М.В. Ломоносова. М., 2013. С. 110–114.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М.: Златоуст, 2001.

Khotkevitch I.

AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN THE COURSE OF RFL (ELEMENTARY AND BASIC LEVEL)

The article considers the problem of usage of authentic video materials at RFL lessons involving students with elementary and basic levels of Russian. The article presents methods of work with authentic video materials and discovers special features of preparation of preview tasks, tasks for watching and types of work after watching a film.

Keywords: authentic video materials, educational theater, system of work with the film, elementary and basic levels.

*Чарторийский Виталий Менделевич
Российский университет дружбы народов
taranka111@mail.ru*

ОШИБКА? ОШИБКА!

В статье автор поднимает тему педагогических недочетов, досадных промахов и методических просчетов, встречающихся на начальном этапе обучения РКИ. Подробно разбираются ошибки, характерные для первых занятий вводного фонетико-грамматического курса.

Ключевые слова: ошибка, методическая ошибка, методика преподавания РКИ, начальный этап обучения РКИ, вводный фонетико-грамматический курс.

Ошибка. А что такое ошибка? Нарушение каких-либо законов, правил и схем логики? Согласно Википедии, ошибка — это несоответствие между двумя группами объектов, один из которых является эталоном (грамматическое правило, правильный ответ на задачу, решение, которое привело бы к желаемому результату), а второй — чем-то, имеющим место в действительности. Ошибки встречаются во всех сферах человеческой деятельности.

Когда мы говорим об ошибках, часто мы имеем в виду неправильность в действиях, поступках, высказываниях, погрешность. Нередко можно услышать: методическая ошибка, допустить ошибку. Сапер ошибается один раз. А летчик, хирург, преподаватель?

Современная жизнь в условиях жесткой конкуренции предъявляет высокие требования ко всем субъектам и объектам экономики, элементам системы образования, педагогическим кадрам. Многие вузы включились в борьбу за высокое место в российских и международных рейтингах. От преподавателей требуют улучшать подготовку и повышать уровень знаний, умений и навыков студентов.

Будущая карьера иностранных студентов, обучающихся в РФ, их потенциал стать высококвалифицированными специалистами часто закладывается на подготовительных факультетах в процессе обучения русскому языку. От преподавателей, работающих на начальном этапе обучения РКИ, во многом зависит возможность студентов полноценно продолжать учебу в дальнейшем — на основных факультетах.

Можно утверждать, что непрофессионализм, методическая безграмотность, отсутствие у преподавателя опыта в проведении практических занятий отрицательно сказываются на умениях и навыках учащихся.

Ошибки, то есть результат неверных, неправильных действий, совершенных вопреки плану, намерениям, которые не привели к намеченному, требуемому, ожидаемому результату, встречаются, к сожалению, у многих преподавателей. К наиболее частым и типичным ошибкам можно отнести следующие: быстрый или очень медленный темп ре-

чи, низкая культура речи, нечеткое произнесение слов, неподготовленность преподавателя к проведению занятия, отсутствие у преподавателя целей и задач занятия, неправильная организация работы с доской, с визуальным материалом, с ТСО, отсутствие структурирования нового материала, отсутствие организации записи студентами необходимого материала, отсутствие контроля за правильностью выполнения заданий, неправильная организация (отсутствие) работы над ошибками, непродуманное домашнее задание и слабый контроль за его выполнением. Список можно продолжить. Проблема осложняется тем, что очень часто преподаватель не осознает своих ошибок, считает, что делает все правильно, идеально, поэтому ему не надо учиться, двигаться вперед, анализировать свою работу, повышать профессиональное мастерство.

В чем причина ошибок, свойственных именно преподавателям РКИ? Во-первых, не все, кто преподает РКИ, закончили филологические факультеты по специальности «Русская филология», во-вторых, меньшая часть преподавателей обучалась по программе «Русский язык как иностранный». В результате недостаточно глубокие знания теоретической (фундаментальной) и практической (функциональной) грамматики русского языка, незнание или поверхностное понимание сознательно-коммуникативной методики преподавания РКИ, неумение применить на практике полученные теоретические знания, недостаточное понимание и осознание трудностей изучения русского языка иностранцами — взрослыми людьми.

Обучение РКИ — это обучение 4 видам речевой деятельности. Самая частая, устойчивая ошибка первого занятия — это «прохождение» русского алфавита. В результате такого «обучения» студенты начинают говорить: *вэ автобусе, вэ магазине*. Не нужно на первом занятии учить алфавит. Это неправильно! Чтобы выйти в речь достаточно освоения 5–6 гласных звуков и традиционно изучаемых первыми согласных *м, н, б, л, т, д, к, г, р*. Нельзя заучивать название букв на первых уроках — это приведет к ошибкам. Студент должен произносить согласные звуки только в слоге! По правильной методике преподавания РКИ, сначала студенты слушают произнесение гласных звуков (слогов с согласными) и наблюдают за артикуляцией преподавателя. Затем знакомятся с буквенным обозначением звука (звуков). Полезно показывать схему артикуляции на рисунке и обращать внимание студентов на существенные и ощутимые моменты в положении речевых органов. После усвоения артикуляционной установки звука студентам предлагается повторить материал упражнения за преподавателем, а затем воспроизвести (прочитать) самостоятельно. Полезно в процессе произнесения контролировать с помощью зеркала степень раствора ротовой полости, положение губ и кончика языка. При выполнении упражнений преподаватель корректирует возможные отклонения в произношении. После постановки звука студенты знакомятся с написанием соответствующей прописной и строчной букв. При обучении собственно письму (написанию букв) нужно показывать правильные этапы начертания, например, букву *о* пишем против часовой стрелки, заглавные *п* и *т* начинаем писать с вертикальных элементов сверху, буквы *м, л, я* начинаем писать с точки. Обращаем внимание на правильное расположение на тетрадных линейках прописных и строчных букв *у, д, в* и др. Добиваемся правильного соединения букв, например, *а* и *о* с последующей согласной или гласной, *и* с *х* и *ж* и т. д. В качестве руководства к освоению правильной графики можно использовать пособия из учебного комплекса «Старт». Умение правильно писать и соединять буквы, не отрывая руку от тетради, позволит овладеть навыками скорописи. Неправильно поступают те коллеги, кто разрешает студентам писать печатными буквами, на полях, не обращает внимания на неправильное употребление студентами прописных и строчных букв, знаков препинания. Читать слоги и слова (на 1 занятии) нужно с ИК-1. С помощью доски легко донести до студентов, что ударный слог произносится сильнее и дольше других слогов. Нужно научить читать слово по слогам, т. е.

при чтении слова произносить слоги, а не читать про себя, а потом произносить все слово (часто по памяти, не обращая внимания на окончание).

Необходимо добиваться отчетливого произнесения конечных согласных в закрытых слогах. Нельзя разрешать студентам писать транскрипцию на родном языке (для лучшего запоминания) при изучении русских гласных и согласных звуков. (Исключение может быть сделано только в первое время для очень слабого студента.) Усвоение материала приходит с многократным повторением (чтением слогов, слов, предложений). Контролем уровня понимания и освоения материала служит диктант. Распространенной ошибкой является двукратное, а тем более многократное, повторение слогов, слов и предложений при диктанте. Наш опыт показывает, что студенты разных национальностей и возраста, с различной подготовкой способны правильно услышать, запомнить и написать после однократного предъявления предложение из нескольких знакомых слов. Задача преподавателя добиться не только правильного написания пройденных слов, но и научить студентов слушать и слышать русскую речь. С первого занятия нужно говорить в среднем темпе, четко произносить все слоги и окончания слов и требовать этого от студентов. (Особенно когда студент «съедает» гласные в длинных словах или заударные слоги.) С первого занятия нужно приучать студентов к слитному произнесению слов в предложении с правильной интонацией и пониманием местонахождения интонационного центра. На первых занятиях нужно поощрять не студентов, читающих быстро с паузами после каждого слова и предлога, а студентов, читающих медленно, но правильно связывающих слова в синтагмы. Необходимо уделять фонетике (произношению и интонации) много внимания. Преподаватель должен научить студентов правильно понимать, повторять и читать вопросы типа: *Твой брат учится в университете?* *Твой брат учится в университете?* *Твой брат учится в университете?* *Твой брат учится в университете?*

Генеральной задачей первого, в крайнем случае, второго, занятия является не «выучивание» алфавита, а вывод студентов в речь. Это означает, что с опорой на картинку студент должен в устной и письменной форме продуцировать связный микротекст. Например: *Это город. Это дорога. Это парк. Это дом.* Или: *Это Антон. Это Марта. Это папа и мама.*

Фонетикой нужно заниматься в течение всего периода обучения. В первом семестре, кроме собственно занятий по фонетике, нужно контролировать и исправлять плохое произношение и неправильную интонацию студентов и в курсе грамматики, и на уроках по научному стилю речи. К сожалению, преподаватели-предметники практически никогда не поправляют студентов, говорящих с ошибками, и у них может сложиться мнение, что правильно говорить нужно только на занятиях по русскому языку.

Часть коллег недооценивает важность и необходимость объяснения учащимся принципиального различия порядка слов в предложениях в русском и в других европейских языках. В русском языке порядок слов в предложении выполняет коммуникативную функцию (в романо-германских языках — структурно-синтаксическую). В русском языке порядок слов определяется коммуникативной задачей высказывания. В утвердительном (повествовательном) предложении члены предложения или части предложения (слова, словосочетания), несущие новую информацию и непосредственно отвечающие на вопросительное слово, находятся в конце предложения. *Где занимаются Антон и Марта?* Антон и Марта занимаются в читальном зале. *Кто занимается в читальном зале?* В читальном зале занимаются Антон и Марта.

Все понимают, что без знания русского глагола невозможно выйти в речь. Немногие убеждены, что у студента должна быть глагольная тетрадь, но... Единицы серьезно требуют от студента вести её. А какой должна быть глагольная тетрадь? Типичные ошибки преподавателей, ведущих глагольную тетрадь: не проверяют, что написал студент в

глагольной тетради, дают для записи глаголы без указания спряжения (I, II), требуют написать полную парадигму спряжения (м. б. глаголы видовой пары (НСВ и СВ) на разных страницах или один под другим), не указывают модель спряжения, не указывают глагольное управление и др. В правильной глагольной тетради на первых страницах должна быть представлена парадигма продуктивных глаголов (раздельно для I и II спряжения). Например, глаголов *читать, писать, танцевать, давать, говорить*. Далее страницы в тетради делятся на 5 колонок, в которые записываются № п/п, глагол НСВ с указанием спряжения и с моделью спряжения, глагол СВ с указанием спряжения и моделью спряжения, падежные вопросы, перевод на родной язык. Непродуктивные глаголы записываем по этому же алгоритму (без модели спряжения) с указанием 6 или 3 личных форм. В дальнейшем эти (непродуктивные) глаголы становятся моделями для последующих глаголов. Формы императива и прошедшего времени записываем, если их образование вызывает затруднение.

Нередко студентов начального этапа не обучают 4 видам речевой деятельности, не стараются вывести в речь, не учат свертывать и разворачивать тексты, не готовят к обучению на I курсе, не учат думать, самостоятельно искать и находить ошибки, а «готовят» к сдаче экзаменов. Вместо системных занятий, направленных на постепенное и поэтапное формирование необходимых умений и навыков, время и силы тратятся на написание контрольных работ (тестов), аналогичных экзаменационным. Бытует ошибочное мнение, что если написать много таких работ, студент подготовится к экзамену. Обучение при таком методе сводится к исправлению (объяснению) ошибок. Навыки письменной речи не формируются. Студент может лишь запомнить несколько предложений и воспроизвести их впоследствии (не всегда на осознанном уровне).

Конечно, нужно много читать. Но чтение текстов, заучивание их наизусть не является ступенью в обучении речи.

На многих подготовительных факультетах одним из видов итогового контроля является изложение. Это приветствуется некоторыми коллегами, и в качестве подготовки к написанию экзаменационного изложения они стараются написать «побольше» изложений. В аудитории один раз в неделю в течение двух часов пишется изложение. Приходилось слышать, со ссылкой на авторитеты, что изложение нужно читать 3 раза, а если не поняли, то можно и 4. Понятно, что медленно, с большими паузами. Вдобавок задаются вопросы по тексту, на которые устно и подробно отвечают студенты, а потом и сам преподаватель. Спрашивается, а что проверяется таким «контролем»? (Не следует закрывать глаза и на развитие цифровых технологий, т. е. на наличие у многих студентов карманных компьютеров.) Какие умения и навыки? Как это согласуется с требованиями Государственных стандартов по РКИ?

Обучение написанию изложения, если предусмотрен такой вид контроля, должно проходить в рамках обучения письму (письменной речи, продуцированию связного текста). Сначала надо показать студентам, какие бывают планы текста и как они составляются. Объяснить, что такое микротема, вводное предложение, расширение, опорные слова. Сделать с опорой на текст несколько упражнений, которые постепенно помогают студентам понять, как можно расширить микротему, сформулировать и ввести отсутствующую микротему, ответить на пункт плана с использованием опорных слов. После этого можно приступить к написанию изложения. Студенты записывают название и план текста, незнакомые слова объясняет преподаватель. При первом чтении текста первого изложения преподаватель может показывать на пункты плана, делая паузы после каждой части. Студент должен записывать не фразы, а опорные слова, обращать внимание на ввод микротем. Допускается, но не рекомендуется, делать записи на родном языке. Первый раз преподаватель читает текст медленно, и по окончании студенты могут задать вопросы. Второй раз

текст читается в обычном темпе, и вопросы задавать нельзя. В целях экономии аудиторного времени написать изложение студенты могут дома.

Поговорим о домашнем задании. Иногда приходится слышать, что студентам нужно задавать «побольше». Например, из книги «Русский язык в упражнениях» [1] 3–5 подстановочных упражнений. Мол, студент, когда пишет, он лучше запоминает. А если студент плохо знает теорию (падежные окончания) и в каждом предложении делает одну и ту же ошибку? Чего добился преподаватель? Что у студента сформировался отрицательный навык?! А сколько времени нужно, чтобы проверить такое домашнее задание и объяснить ошибки 8–10 студентам? Если проверять в аудитории — часа два, если дома — тоже понадобится время. Поэтому применяется «рациональный» подход. Один студент читает вслух, а другие должны сами исправлять свои ошибки. Преподаватель в тетради практически не заглядывает. Нужно объяснять, что такой вид «работы» — потеря аудиторного времени? Упражнения по книге С.А. Хаврониной и А.И. Широченской [1] можно сделать устно, а дома будет полезно написать рассказ по картинке, рассказ на определенную тему, письмо другу и т. п.

При изучении научного стиля речи распространенной ошибкой является увлечение предметом. Вместо изучения научной лексики, характерных словосочетаний, словообразования, грамматических конструкций упор делается на понимание содержания текстов по специальности. Понимания (не всегда и частичного) удаётся добиваться путем перевода. То есть грамматическая работа, являющаяся основным средством освоения русского языка, научного стиля подменяется практикой примитивного перевода. (Но как можно перевести незнакомое понятие?) У многих преподавателей средством контроля часто является пересказ текста. Студент запоминает текст, потом рассказывает. Создается благостная картина: рассказал, значит понял. На практике не редки случаи, когда студент не понимает, что он говорит. Потому что он еще не изучил конкретную дисциплину; и как можно осмыслить содержание предложения, если не понимаешь, это предложение простое или сложное, где главное, какое слово является субъектом, какое объектом, какое предикатом.

При выборе кинофильмов для просмотра в учебное время иногда на первое место ставится интерес преподавателя к фильму, предлагаются к просмотру картины со с трудом понимаемыми реалиями советского периода, с лексикой, находящейся далеко за рамками обязательного минимума. Преподавателю все понятно, а студент теряет интерес, ничего не получая от такого урока. Можно обсуждать допустимость просмотра кинофильмов с русским титрами, но грубейшей ошибкой является просмотр в учебных целях фильмов с английскими или «родными» титрами и дублированных фильмов.

Недопущение описанных и других встречающихся ошибок сделает более понятной студенту русскую предложно-падежную систему, позволит интенсифицировать процесс обучения на подготовительном факультете, позволит добиваться лучших результатов и сформированных устойчивых навыков письменной речи.

Список литературы

1. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях: Учебное пособие для говорящих на английском языке. М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987.
4. Словарь русского языка в четырех томах. М.: Русский язык, 1983. Изд. 2-е, испр. и доп. 1-е изд. С.Г. Бархударов. Том II. Под ред. А.П. Евгеньевой.

Chartoriysky V.

INCORRECT? INCORRECT!

In the article the author raises the subject of pedagogical shortcomings, annoying errors and methodological errors that occur at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The errors characteristic of the first lessons of the introductory phonetics and grammar courses are considered in detail.

Keywords: error, methodological error, teaching methodology of Russian as a foreign language, introductory phonetics and grammar course.

*Чубарова Ольга Эдуардовна**Московский государственный лингвистический университет**olchubaro@yandex.ru*

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена описанию пособия для студентов-иностранцев, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение». Пособие создано на основе научно-популярных текстов, рассказывающих об открытиях в области медицины, физики, биологии, психологии. Система заданий позволяет развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения.

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, научно-популярный текст.

Методический потенциал научно-популярных текстов давно нашел широкое применение в практике преподавания русского языка как иностранного. На основе текстов указанного жанра авторы пособий неоднократно выстраивали систему заданий, способствующую развитию умений чтения, аудирования, письма и говорения.

Тексты научно-популярного жанра адресованы широкому кругу лиц и не предполагают наличия у читателей специальной профессиональной подготовки. С другой стороны, эти тексты включают ряд терминов, как правило, знакомых носителям языка еще со школьной скамьи. Таким образом, работа с текстами научно-популярного жанра позволяет пополнить словарный запас учащихся разных специальностей лексикой, необходимой для будущей профессии. Научно-популярные тексты могут быть включены как в профессионально ориентированные учебники и учебные пособия, так и в учебники или пособия, цель которых — повысить уровень общего владения русским языком [1; 2].

Согласно программам направления подготовки «Перевод и переводоведение», студенты МГЛУ, изучающие русский язык как иностранный, должны быть обучены переводу специальных текстов и работе на профессиональных мероприятиях (конференциях, семинарах, переговорах и т. д.). Естественно, в рамках обучения на переводческом факультете невозможно в полной мере освоить корпус профессиональной лексики разных направлений. Тем не менее, мы можем дать основы (профессиональную лексику, знакомую практически всем носителям языка) и подготовить обучающегося к самостоятельной работе по пополнению лексического запаса. Что касается грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи и научно-популярной его разновидности, они актуальны для самых разных областей знания.

В случае обучения переводчиков необходимо развивать не только понимание прочитанного, но и умение передавать содержание статьи различными средствами изучае

мого языка — важнейший шаг в обучении переводу — особому виду речевой деятельности, который требует гибкого владения разнообразными средствами передачи смысла.

В 2018 году в Московском государственном лингвистическом университете было издано учебное пособие «Научный стиль речи. Практикум для студентов-иностранцев III курса факультета по обучению иностранных граждан Московского государственного лингвистического университета» [3].

Работа над текстами научного стиля, главным образом в его научно-популярной разновидности, развивает в первую очередь умения чтения и письма. Творческие задания (доклады на одну из предложенных тем), которые рекомендуется выполнять по окончании изучения каждой темы, дают возможность развивать умения говорения и аудирования в формате семинаров и конференций. Таким образом, при работе над каждым разделом пособия реализуется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности [4].

При работе с текстом учащиеся развивают и совершенствуют способность понимать и интерпретировать прочитанное, выделять основную и второстепенную информацию. Обучение компрессии текста, составлению конспектов, реферированию необходимо, в частности, для подготовки к написанию курсовых и дипломных работ.

В пособии представлены задания, позволяющие пополнить словарный запас и усвоить системные лексические связи.

Уделяется внимание повторению и активизации изученных ранее (еще на подготовительном факультете) грамматических тем: возвратные глаголы, краткие и полные прилагательные и причастия, причастные обороты, деепричастия и деепричастные обороты, различные виды сложных предложений. В пособии представлено значительное число заданий на трансформацию синтаксических конструкций, проводится целенаправленная работа над глагольным управлением.

Корректируются, активизируются и автоматизируются навыки, приобретенные во время всего периода обучения.

Структура уроков имеет как общие черты, так и определенные различия.

Первая часть — «ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА» — нацелена на «припоминание» учащимися грамматического материала, необходимого для работы с текстами научного стиля.

Раздел «СЛОВАРЬ» снимает лексические трудности, которые могут возникнуть при чтении текста, и систематизирует словарный запас учащихся.

После чтения текста предлагаются задания на понимание (вопросы и тесты), затем в разделах, которые носят названия «ГРАММАТИКА. ЛЕКСИКА» либо «ГРАММАТИКА», ведется работа по развитию умений грамматической трансформации и активизации употребления лексико-грамматических форм.

В конце каждого урока представлены задания на развитие письменной и устной речи: учащимся предлагается написать доклад, конспект, статью, подготовить презентацию.

Количество текстов в уроке различается (от одного до трех), несколько различаются и виды работы с ними.

Каждый урок, являясь частью целого, может при необходимости рассматриваться как самостоятельная методическая разработка.

Ниже приводим фрагмент одного из уроков пособия.

УРОК 6

Тема: чтение генома. Грамматика: сложноподчиненные предложения, выражающие уступительные, условные и причинно-следственные отношения. Элементы научного стиля: определение, характеристика, наименование.

Часть 1**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ «ГЕНОМ ЧЕЛОВЕКА»**

Вам дается 15 минут на то, чтобы прочитать текст и ответить на вопросы:

1. Кому принадлежит идея проекта?
2. Какова цель проекта?
3. Кто оплачивал проект?
4. Можно ли считать, что геном человека расшифрован? Существует ли единое мнение по данному вопросу?
5. Перечислите возможности, которые открывает перед различными областями науки, медицины и юриспруденции чтение генома.
6. Какая работа по дальнейшей расшифровке генома еще предстоит человечеству?

Американский ученый **Джеймс Уотсон** в 1988 г. инициировал создание международного проекта «Геном человека».

Цель проекта — выяснить последовательность азотистых оснований и положения генов (картирование) в каждой молекуле ДНК каждой клетки человека, что открыло бы причины наследственных заболеваний и пути к их лечению. [...]

Внимательно прочитайте статью еще раз. Выделите главную и второстепенную информацию. Напишите конспект статьи.

Часть 2**СЛОВАРЬ****1. Прочитайте аббревиатуры и их расшифровку**

РАН — Российская академия наук

РАСХН — Российская академия сельскохозяйственных наук

СПИД — синдром приобретённого иммунного дефицита

2. Читайте значения слов и их толкования

«маугли» — герой двух романов Р. Киплинга, потерявшийся в джунглях ребенок, воспитанный волчьей стаей; переносное значение — невежественный человек

Протеом — термин для обозначения всей совокупности белков (протеинов) организма, производимых клеткой, тканью или организмом в определённый период времени

нёбо — верхняя часть полости рта

3. Понимаете ли вы выражения:

соскоб с нёба, сердечно-сосудистая система, посевная площадь, древесина?

4. Найдите синонимы.

предрасположенность	согласовать
скоординировать	накапливать
аккумулировать	склонность
замещать	неприятие
выращивать	вмешиваться
отторжение	растить
вторгаться	заменять

. [...]

ИНАЧЕ СТАНЕМ «МАУГЛИ»

Читайте интервью. Найдите слова и грамматические конструкции, соответствующие разговорной и книжной речи. Одна фраза кажется незаконченной. Найдите ее и объясните, в чем заключается неполнота данного предложения. Как можно его изменить, чтобы оно стало завершённым, не искажая смысла?

Скрябин Константин Георгиевич, основатель и неизменный руководитель Центра «Биоинженерия» РАН. Автор более 300 научных работ, в том числе более 40 изобретений и патентов. Академик РАН и РАСХН

Выступая на Всероссийском совещании работников биотехнологической отрасли промышленности, академик Скрябин призвал учиться «читать гены» со всем миром. Иначе, по его словам, мы станем «маугли», дикарями, которые уже никогда не смогут освоить новейшие достижения современной цивилизации. STRF.ru (портал о науке и технологиях в России) попросил Константина Георгиевича подробнее рассказать о возможном вкладе России в глобальный геномный проект:

— Чтение генома человека и расшифровка протеомов — это путь к иной персональной медицине. Уверяю вас, через 5—10 лет врач будет брать одну кашлю крови или соскоб с нёба, и через неделю за 15—20 тысяч рублей у вас будет полный ваш геном. [...]

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

Найдите в тексте ответы на вопросы.

1. Что, по мнению академика Скрябина, необходимо для освоения новейших достижений современной цивилизации?
2. Какие изменения произойдут в медицине после расшифровки генома человека?
3. Обладает ли Россия, по мнению академика Скрябина, достаточным потенциалом для того, чтобы внести заметный вклад в расшифровку генома? На чем основано мнение академика?
4. Какие виды биотехнологий и на каких основаниях выделяют в настоящее время?
5. Какой вид биотехнологии может наиболее успешно развиваться в России? Почему?
6. Каким образом развитие биотехнологий может повлиять на химическую промышленность? Каким сырьем может быть заменена нефть?
7. Что названо в интервью «тремя революционными технологическими прорывами»?
8. Почему и у кого биотехнологии вызывают отторжение?

ГРАММАТИКА

1. Замените деепричастные обороты предложениями, выражающими условные и временные значения. Используйте список союзов из раздела «Грамматическая зарядка». При необходимости внесите изменения в главное предложение. Почему такие изменения необходимы?

- 1) Имея структурную карту ДНК, можно перейти к основному этапу работы — изучению неизвестных участков ДНК
- 2) Выступая на Всероссийском совещании работников биотехнологической отрасли промышленности, академик Скрябин призвал учиться «читать гены» со всем миром.
- 3) Обладая знанием об этих ошибках, врач сможет предупредить, что у вас есть предрасположенность к инфаркту.
- 4) Получая из древесины сахара и делая из них этанол, бутанол, бутират, ацетон и полимеры, мы сможем развивать химическую промышленность, не расходуя нефть, которая восстанавливается радикально дольше, чем лес.
- 5) Считается, что, развивая эти технологии, мы тем самым вторгаемся в сферу Божественного.

2. Измените данные ниже фрагменты текстов, используя союзы цели, условия, уступки и следствия.

- 1) Однако следует подчеркнуть, что исследования по определению последовательности нуклеотидов в ДНК, которые были объявлены как завершённые, это еще не расшифровка генома.
- 2) Выступая на Всероссийском совещании работников биотехнологической отрасли промышленности, академик Скрыбин призвал учиться «читать гены» со всем миром. Иначе, по его словам, мы станем «маугли», дикарями, которые уже никогда не смогут освоить новейшие достижения современной цивилизации.
- 3) Реализация международного проекта «Геном человека» дала толчок развитию передовых технологий в самых разных отраслях, привела к появлению новых подходов в изучении вирусологии, иммунологии, фармакологии и медицине.

3. Прочитайте глаголы. Напишите видовую пару. Проспрягайте подчёркнутые. Дайте свои примеры.

призвать _____

освоить _____

скоординировать _____

выращивать _____

добывать _____

вторгаться _____

вникать _____

аккумулировать _____

замещать _____

Какими падежами управляют эти глаголы? Напишите все возможные падежные вопросы после каждой видовой пары.

Образуйте от данных выше глаголов все возможные формы причастий, впишите их в таблицу. Какие причастия образуются только от глаголов совершенного вида? Только от глаголов несовершенного вида? Только от переходных глаголов?

	действительные причастия	страдательные причастия
настоящее время		
прошедшее время		

5. Замените активные конструкции пассивными, внося необходимые изменения. Напоминаем, что в пассивной конструкции позицию сказуемого занимает глагол мочь + инфинитив +ся или мочь + быть + краткое страдательное причастие.

- 1) Это задача, которую Россия решить может.
- 2) Биотехнологию сейчас делят на красную, зелёную, голубую и белую.
- 3) Бутанол производят из сахаров, полученных, в свою очередь, из опилок.
- 4) Из него можно производить полимеры, например, искусственный каучук.
- 5) Человечество сможет получать весь спектр химических соединений с помощью биологических технологий.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

1. От каких глаголов образованы существительные?

Создание, реализация, развитие, появление, достижение, идентификация, исследование, расшифровка, распознавание

Какие из этих глаголов являются двувидовыми?

2. *Замените подчеркнутые отглагольные существительные глаголами, а глаголы — отглагольными существительными. Внесите необходимые изменения в структуру предложений.*

- 1) Цель проекта — выяснить последовательность азотистых оснований и положения генов (картирование) в каждой молекуле ДНК.
- 2) Реализация международного проекта «Геном человека» дала толчок развитию передовых технологий в самых разных отраслях, привела к появлению новых подходов в изучении вирусологии, иммунологии, фармакологии и медицине.
- 3) Появилась новая отрасль — фармакогенетика.
- 4) Достижения генетиков могут с успехом применяться в криминалистике и судебной медицине для идентификации личности.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Представьте себе, что академик Скрябин принял решение использовать материалы интервью для статьи в научно-популярном журнале. Напишите эту статью.

Список литературы

1. Котанэ Л.В. Русский язык для делового общения. В2. СПб.: Златоуст, 2014.
2. Рогозная Н.Н. Лингвистика. Учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2010.
3. Брайнина Т.Д., Ипполитова Л.В., Чубарова О.Э. Научный стиль речи. Практикум для студентов-иностранцев III курса факультета по обучению иностранных граждан Московского государственного лингвистического университета. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018.
4. Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом: Вып. 5. 1986. С. 56–62.

Chubarova O.

INTERCONNECTED SPEECH ACTIVITY LEARNING BASED ON POPULAR SCIENCE TEXTS

The article describes a textbook for foreign students, who study theory and practice of translation. The book is based on popular science texts describing discoveries in the field of medicine, physics, biology and psychology. The system of exercises helps to develop skills of reading, writing, listening and speaking.

Keywords: interconnected speech activity learning, popular science texts.

*Шарова Анастасия Алексеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
anastasiya.sharova@yandex.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ КОНТЕКСТОВ

Данная статья посвящена исследованию употребления глаголов движения в различных функциональных стилях: научном, официально-деловом, художественном и публицистическом. Цель исследования состоит в выявлении на основании контекстов тех особенностей глаголов движения, которые могут вызвать затруднения у иностранных учащихся. Данные особенности следу-

ет учитывать при разработке заданий, упражнений и учебных текстов, помогающих избежать ошибок в использовании глаголов движения.

Ключевые слова: глаголы движения, контекст, функциональные стили, преподавание, особенности глаголов движения.

В лингвистике прошлого и настоящего глаголы движения рассматриваются учеными как лексико-семантическая и как лексико-грамматическая группа. В аспекте функциональных стилей эти глаголы относятся к лексико-семантической группе, обозначающей передвижение субъекта в пространстве. То есть с точки зрения стиля глаголы движения — это такая же группа, как, например, глаголы речи, или глаголы конкретного физического действия [19]. С позиции преподавания русского языка как иностранного глаголы движения часто рассматриваются как лексико-грамматическая группа. Эти глаголы противопоставляются друг другу по признаку направленности: существуют однонаправленные и разнонаправленные глаголы. Группа глаголов движения состоит из 18 пар глаголов и считается лексико-грамматической, потому что данные глаголы обладают некоторыми грамматическими особенностями: они являются глаголами несовершенного вида, их употребление в различных контекстах зависит от однонаправленности или разнонаправленности движения, видовые различия появляются только при присоединении к ним префиксов; существуют как переходные, так и непереходные глаголы движения [21]. Следует отметить, что в учебниках и учебных пособиях по РКИ глаголы движения являются грамматической темой и обычно предшествуют изучению категории вида. Противопоставленность глаголов движения по признаку однонаправленности и разнонаправленности является одной из типологических особенностей русского языка, поэтому на нее нужно обращать особое внимание при преподавании русского языка как иностранного и при обучении их употреблению в различных стилях. В данной статье обратимся к анализу однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения, употребленных в различных стилях речи, чтобы в конкретных контекстах выявить особенности, которые необходимо учитывать при обучении использованию данных глаголов.

Глаголы движения в различных функциональных стилях речи изучались и изучаются многими учеными, например, М.Н. Кожинной [8], В.А. Салимовским [19], А.И. Ефимовым [4]. Известно, что каждый функциональный стиль речи имеет свои особенности употребления языковых средств и определенный их состав. Эти особенности зависят от того, какими функциями обладает стиль. Например, для научного стиля характерно соблюдение логичности развития мысли, последовательности суждения, так как для науки важно проследить ход логических рассуждений и «вскрыть закономерности» [8: 288]. Поэтому средства языка употребляются в таком составе и в таких значениях, чтобы текст обладал логичностью изложения, отвлеченностью и обобщенностью. Основная функция текстов официально-делового стиля — регулирование правовых отношений, поэтому основной стилевой окраской, которую придают этому стилю языковые средства, является долженствование [8: 319]. Тексты художественного стиля выполняют эстетическую функцию, поэтому художественной речи свойственна метафоричность, следовательно, множество слов употребляется в своих переносных значениях. Также для этого стиля характерна образность, поэтому особенно частотно употребление слов в конкретном значении. Основными функциями публицистического стиля являются информационная и воздействующая, поэтому стилистические средства выражают экспрессивность речи. Кроме того, публицистический стиль тесно связан с другими стилями, соответственно, их языковые средства часто совпадают.

Обратимся к анализу функционирования глаголов движения в текстах. В качестве материала используются тексты разных функциональных стилей, а также подстилей и жанров:

1) художественного — текст главы «Тамань» из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»; текст рассказа «Тайна Боскомской долины» из «Записок о Шерлоке Холмсе» А. Конан Дойла; текст некоторых глав из романа Ф. Хьюма «Тайна черного кэба»;

2) научного — тексты разных подстилей: учебных пособий по РКИ и научных статей (подробнее см. список источников);

3) публицистического — тексты газетных статей;

4) официально-делового — текст Конституции РФ (от 2017 года), тексты различных жанров: договоры, протоколы, акты, справки, заявления...

Проведенный анализ позволяет сделать следующие заключения.

В проанализированных текстах официально-делового стиля число глаголов движения не велико. Эти глаголы по большей части используются в составе описательных предикатов либо заменяются конструкциями с отглагольными существительными. Достаточно часто в данных текстах употребляются страдательные причастия, образованные от глаголов движения, а также страдательные обороты с данными глаголами. Скорее всего, это является отражением одной из важных особенностей официально-делового стиля, то есть регулировочной функции права. Что касается глаголов движения в конкретном значении, то надо сказать, что в проанализированном материале зафиксирован только один глагол, употребленный в тексте 2 главы Конституции РФ «Права и свободы человека и гражданина», статья 27: «2. Каждый может свободно выезжать за пределы Российской Федерации» [10: ст. 27].

В текстах публицистического стиля глаголы движения в отвлечённом значении употребляются значительно чаще, чем в конкретном. Эти глаголы, как и в официально-деловом стиле, зачастую входят в состав описательных конструкций и штампов, например: «В среднем на них (на альтернативные компании) пришлось 6,1 % всех расходов на внешних юристов» [9]. Глаголы движения в конкретном значении употребляются в публицистических текстах, по-видимому, в текстах повествовательного типа: «Всего отметить юбилей Революции в Москве вышли делегаты около 120 политических партий более чем из 80 государств» [10].

В текстах научного стиля глаголов движения в отвлечённом значении зафиксировано больше, чем в конкретном. Однако в конкретном значении глаголы движения в данном стиле используются в зависимости от темы конкретного текста. Так, например, в пособии Е.С. Кузьминой «Учебные тексты по научному стилю речи для самостоятельного чтения» (для студентов подготовительного факультета специальности «лечебное дело») используются глаголы *лететь/летать*, например: «Летучие мыши не могли *лететь*» [11: 7].

Что касается художественного стиля, то надо отметить, что в текстах число глаголов движения в конкретном значении почти вдвое превышает число глаголов движения в отвлечённом значении.

Собранный материал позволяет сделать вывод, что многие глаголы движения в отвлечённом значении, а также устойчивые выражения, содержащие глаголы этой группы, обычно не употребляются в официально-деловом или научном стилях, например: «сойти с ума», «сойтись с кем-либо», «сбежать/сбегать откуда-либо», «кому повезло», «выползти», то есть «выйти», «вытащить», то есть «пригласить кого-то куда-то»... Подобные выражения и значения могут быть употреблены лишь в художественном или публицистическом стиле. Важно отметить, что официально-деловой и научный стили тоже отличаются друг

от друга по составу глаголов движения. Например, в научном стиле могут употребляться такие выражения: «пойти каким-то путем»: «...*другие психологи пошли этим путем и предложили то, что я называю интерпретация следствия...*» [16: 34]. Также в проанализированном тексте зафиксировано метафорическое выражение с глаголом «бродить»: «*В процессе подыскания нужного слова человек мысленно “бродит” по всем закоулкам имеющегося в его распоряжении семантического поля...*» [16: 146]. Такие выражения обычно не используются в текстах официально-делового стиля. Это наблюдение может служить подтверждением того, что, в отличие от официально-делового, для научного стиля свойственна метафоричность и некоторая образность.

При исследовании функционирования глаголов движения в различных стилях следует учитывать основные семы, присущие данной группе глаголов. Как было сказано выше, основной смысловозначительной семой глаголов движения является сема направленности. В данной работе обратимся к анализу примеров употребления данной семы в различных стилях. Поскольку в официально-деловом, научном и публицистическом стилях употребление глаголов движения в отвлеченном значении частотнее, чем в конкретном, проанализируем особенности семы направленности глаголов движения в отвлеченном значении.

Необходимо отметить, что сема направленности сохраняется и даже уточняется при образовании отвлеченного значения и является решающей. Приведем некоторые примеры:

В текстах художественного стиля: вести, в значении «вести (какой?) образ жизни» — «*Они, казалось, избегали знакомства с английскими семействами и вели удивительный образ жизни...*» [9: 105]. В данном случае возможно употребление только однонаправленного глагола, так как человеческая жизнь неповторима и движется всегда в одном направлении. Здесь не может быть разнонаправленности. Катиться — «*Тяжелые волны мерно и ровно катились одна за другой, едва приподымая одинокую лодку*» [13: 72]. Здесь значение однонаправленности подчеркивается лексически и синтаксически с помощью словосочетания «одна за другой», указывая на поступательность движения волн.

В текстах научного стиля: носить, в значении «носить какой-либо характер» — «*Экологические проблемы носят общемировой характер*» [2: 68]. В данном случае возможен только разнонаправленный глагол, скорее всего потому, что значение сходно с другим абстрактным значением, а именно: «носить одежду/обувь...». В обоих случаях присутствует оттенок регулярности движения. В случае с глаголом «вести» в выражении «*вести дискуссию*» возможна только однонаправленность, потому что дискуссия, как и всякий процесс, движется в одном направлении.

В публицистическом стиле: вести — «*Беседу вел Юрий Строганов*» [14]. В данном примере, как и в некоторых приведенных выше случаях возможно употребление только однонаправленного глагола, потому что беседа — это процесс, движущийся в одном направлении.

Итак, проведенное исследование глаголов движения в различных функциональных стилях показало, что употребление этих глаголов отличается в разных контекстах по частотности их использования в конкретном и отвлеченном значениях, а также по принадлежности глаголов к тем или иным дескрипциям, в зависимости от стиля. Важную роль в функционировании русских глаголов движения играет сохранение или нейтрализация их основной семы, то есть семы направленности при образовании отвлеченных значений. Приведенные факты и выводы следует учитывать при разработке заданий, упражнений и учебных текстов для иностранных учащихся.

Список литературы

1. Акт ввода в эксплуатацию узлов учета холодной и горячей воды в жилом помещении. Истра, 2010.
2. Голованова Л.З., Лобашкова И.М. От прошлого к нашим дням. (Язык специальности, гуманитарный профиль) М.: ЦМО МГУ, 2008.
3. Договор найма жилого помещения в доме местного совета депутатов трудящихся. Истра, 1974.
4. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1969.
5. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Братислава: Изд. Словацкой Академии наук, 1960.
6. Исторический факт: статья // газета «Истра +». № 40 (638). 17.11.2017.
7. Клобукова Л.П., Афанасьева И.Н., Вавулина А.В., Виноградова Е.Н. Программа-справочник по русскому языку для иностранных магистрантов гуманитарных вузов и факультетов России (Первый и второй макроконцентры). М.: МАКС Пресс, 2015.
8. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008.
9. Конан Дойл А. Записки о Шерлоке Холмсе. Пер. с англ. М. Бессараб / ред. К. Чуковского. М.: Недра, 1981.
10. Конституция Российской Федерации 2017 г. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 24.03.2018).
11. Кузьмина Е.С. Учебные тексты по научному стилю речи для самостоятельного чтения. (Язык специальности, естественно-научный профиль) / пособие для студентов подготовительного факультета специальности «лечебное дело». М.: РУДН, 1989.
12. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004.
13. Лермонтов М.Ю. Тамань // Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. М.: Мартин, 2006.
14. Литературная газета. № 38 (6568). 2016–2017.
15. Марков В.Т. Методическое пособие по русскому языку и культуре речи для учащихся юридических специальностей. М.: МАКС-Пресс, 2009.
16. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1976.
17. Муравьева Л.С. Сочетаемость глаголов движения с другими глаголами в русском языке / дисс. ... канд. филол. н. М., 1975.
18. Новая правовая реальность: статья // газета «Ведомости». № 53. 26.04.2016.
19. Салимовский В.А. Семантический аспект употребления слова в научном стиле сопоставительно с другими функциональными стилями (на материале ряда лексико-семантических групп глаголов): дисс. ... канд. филол. н. Пермь, 1987.
20. Хьюм Ф. Тайна черного кэба / Пер. с англ. А. Таликовой. М.: Эксмо, 2017.
21. Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Система работы по теме «глаголы движения». М., 1985.

Sharova A.

THE VERBS OF MOVEMENT IN DIFFERENT TYPES OF CONTEXT

This paper is dedicated to the usage of the verbs of movement in different styles of speech: scientific style, official style, literary style and publicist style. The main goal of this research is the exposure of special characteristics of the verbs of movement according to the context. These species should be considered when developing exercises in order to prevent some mistakes in usage of the verbs of movement.

Keywords: verbs of movement, context, functional style, teaching, species of the verbs of movement.

Шувалова Ольга Олеговна
МГУ имени М.В. Ломоносова
lg-shuvalova@inbox.ru

ОБ АНАЛИЗЕ И КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ПИСЬМЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Статья посвящена анализу ошибок, которые допускают студенты при обучении письму в курсе РКИ. В работе рассмотрены разные типы ошибок и приведены примеры упражнений для их коррекции.

Ключевые слова: обучение письменной монологической речи, ошибка, русский как иностранный, упражнение.

Обучение письменной речи — один из важнейших аспектов обучения, особенно если речь идет о студентах. Работа по обучению письму начинается с первых уроков и продолжается на протяжении всего учебного года. Обучение письменной речи на начальном этапе проходит в процессе работы с малыми жанрами письменной речи: подписи, написание смс, записок, писем, поздравлений. Анализ письменных работ студентов позволяет говорить о типичных ошибках и подумать о способах их преодоления.

Наиболее частотные коммуникативно-незначимые ошибки отражают недостаточную степень усвоения предложно-падежной системы, видов глаголов. Такие ошибки естественны и уходят со временем в процессе обучения. Следует отметить, что особенно много таких ошибок в работах, где нужен творческий подход или интерпретация. Например, при создании письменных работ, требующих написать свое мнение о герое, о проблеме, рассказать о себе, о семье, о городе и т. д.

Прослеживается тенденция: составляя собственное монологическое высказывание, студенты склонны брать новые слова из словаря или переводить весь текст с помощью автоматического переводчика, а не использовать усвоенные на уроке конструкции. Особенно ярко эта тенденция прослеживается в сообщениях, которые студенты пишут преподавателю. Можно привести следующие примеры: 1. «Я сегодня не могу идти в университет, потому что больной лихорадит». Студент не использует уже известные конструкции: «кто? болен, болеет; у кого? болит что?» 2. «Сегодня мой друг прибудет в Россию. Он будет путешествовать в Москве». Здесь имеет место использование автоматического переводчика: «прибудет» вместо употребляемого на каждом уроке «приедет», нехарактерное употребление глагола «путешествовать». 3. «Мой отец заинтересован в чтении». Здесь также используется автоматический перевод: «заинтересован в чтении» вместо «любит читать».

Также в письменных работах встречаются лексические ошибки, которые обычно являются коммуникативно незначимыми. Часто они свидетельствуют о разной семантике слов в языках и связаны с незнанием сочетаемости: «космонавт — это гордая работа», «она полезная девушка», «мой папа — весёлый врач», «у меня добрая жизнь». Ошибки в сочетаемости исправляются преподавателем в процессе работы с текстами и лексическими упражнениями.

Когда студентам не хватает лексики, они обращаются к словарю. В таком случае также возможны лексические ошибки: «Утром я *упорядочиваю* свою комнату (вместо «убираю комнату»). «Каждое утро я просыпаюсь и *гримируюсь*».

В большом количестве случаев найденное в словаре слово не подходит по контексту, неточно и должно быть заменено другим, которое может подсказать только преподаватель.

Трудности при использовании словаря возникают при переводе многозначных слов и связанных словосочетаний, которые часто не даны в словаре, например «снимать кино», «ставить пьесу», «выход журнала» и др.

Таким образом, словарь не может быть инструментом коррекции ошибок письменной речи и практически не нужен при составлении собственного монологического высказывания. Наоборот часто словарь только мешает созданию точного монологического высказывания, не давая студенту припомнить те уже изученные лексико-грамматические конструкции, которые помогли бы ему реализовать необходимую интенцию.

Появляющиеся в письменных работах студентов **коммуникативно значимые ошибки** также часто связаны с неправильным использованием словаря. Отсутствие информации об управлении глагола, найденного в словаре, наталкивает студента на ошибки, в результате в работах отсутствует предложение.

Большую трудность представляют ошибки, **связанные с нарушением логики, связности** текста. Особенно явно проявляются эти проблемы, когда студенты составляют рассказы о себе или пишут письмо. Например: «Меня зовут Гао Имай. Я китаец. Мне 20 лет. Я люблю кошку. Я хочу поступить в МГУ...». В данном случае отсутствует логическая связь между четвертым и пятым предложением.

Написание письма обычно выполняется с опорой на вопросы, что частично уберегает от ошибок, связанных с нарушением логики. Но вопросный план не помогает, если воспринимается учащимися формально. Например, в вопросном плане к теме «О Москве» используются вопросы: Где вы уже были в Москве? Куда еще вы хотите поехать (в каникулы)? В студенческой работе встречаем: Я уже была на Красной площади. Я хочу поехать домой.

Также вопросный план не может избавить от ошибок, связанных с разницей менталитета, так как очевидная для нас логика вопросов может по-другому восприниматься студентами-иностранцами. Например, на вопрос «Что вы любите делать в свободное время?» студенты часто отвечают фразой: «В свободное время я люблю спать (или есть)».

Ошибки, возникающие при составлении писем, часто вызваны непониманием цели написания письма. То есть студенты подробно рассказывают о себе, но забывают указать, что они хотят от адресата. Таким образом, остается нереализованной основная коммуникативная задача письма, что может быть расценено как неадекватность выполнения задания.

Особую трудность представляют ошибки, связанные с несформированностью **социокультурной компетенции**. Некоторые явления нашей жизни требуют отдельного разъяснения студентам. Например, такие реалии как формат проведения конференций, понятие «дом отдыха», особенности отмечания праздников и др. Обычно ошибки выявляются при написании делового письма. Так, в задании после прочтения текста о космических туристах, где требуется написать письмо в центр управления полётами и рассказать, почему вы хотите стать космическим туристом, встречаются такие объяснения: «я хочу полететь в космос, потому что я хочу играть на телефоне в космосе». Несформированность социокультурной компетенции приводит также к нарушению норм этикета, что проявляется в обращении на «ты», неуместных вопросах и др. Например, «Здравствуйте, уважаемый преподаватель! Вы уже ужинали? Ужинаете? Как дела?».

Таким образом, задание по написанию писем выявляет целый ряд ошибок, связанных с нарушением связности, логики, выявляет несформированность социокультурной компетенции и часто формальное отношение студентов к заданию.

Исправить такие ошибки позволяет работа с текстами-образцами. Как отмечает И.А. Зимняя, «для формирования речевых навыков и вторичного творческого речевого умения существенным является создание речевого образца (зрительной опоры), облегча-

ющего высказывание, его понимание и т. д.» [1: 105]. Усвоение и отработка письменных клише помогает студентам избежать многих ловушек. Также большую роль в обучении грамотному составлению письменного текста играют задания, которые можно использовать начиная с элементарного уровня, постепенно усложняя:

- составить предложение с опорой на схему;
- самодиктанты-тексты;
- восстановить порядок предложений в микротексте;
- написать микротекст;
- составить текст с опорой на план;
- выписать опорные слова к каждой части текста и записать его;
- написать ответ на письмо и др.

Важно давать студентам различные синтаксические модели, показывать и отрабатывать ситуации, когда их следует употреблять. Особого внимания требует знакомство с речевым этикетом. Задания по написанию поздравительных открыток, приглашений с опорой на образец и речевые клише помогают избежать серьёзных ошибок в составлении писем. Например:

«Прочитайте образцы приглашений, перепишите их. Напишите ответы на вопросы.»

Дорогой Юра!

Приглашаем тебя завтра на нашу свадьбу. Ждем тебя в 15 часов в ресторане «Пекин».

Дима и Марина.

1. Кого и куда пригласили Дима и Марина?

2. Где и когда ждут они Юру?..» [2]

Предотвратить формальное отношение к заданию помогает работа с проблемными текстами и обсуждение противоположных точек зрения. Например, на уровне В1 можно обсуждать проблемы больших и маленьких городов, проблемы семьи, отцов и детей, выбора профессии. Оформление высказывания в письменной форме помогает усвоить не только лексико-грамматический материал урока, но и сформировать навык письменного высказывания, который в будущем может стать основой для написания эссе. Такое задание важно также выполнять с опорой на синтаксические модели и отработанные словосочетания.

Продуктивной для формирования грамотной монологической речи является работа с изложениями, которая вырабатывает навык самостоятельного построения текста биографического плана, лежащий в основе и других более сложных письменных жанров. Составленное с использованием моделей изложение дает студентам возможность усвоить не отдельные клише, а логику составления текста в целом и позволяет в дальнейшем перейти к работе с другими жанрами письменной речи. Синтез аудирования и письма дает хорошие результаты. Созданный на основе услышанного текст представляет собой логичное письменное монологическое высказывание, а не набор слов, взятых из словаря. Работа с изложением становится той финальной точкой, которая позволяет закрепить в речи и автоматизировать лексико-грамматические конструкции. А это уже некий фундамент для дальнейшего обучения.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
2. Беляева Г.В., Сивенко Л.С., Шипицо Л.В. Пишем правильно. Пособие по письму и письменной речи. Начальный этап обучения. М.: Русский язык. Курсы, 2007.

Shuvalova O.

**ON THE ANALYSIS OF DIFFERENT KINDS OF ERRORS IN WRITTEN
SPEECH AT THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the analysis of different kinds of errors which students do at the process of studying written speech in the course of Russian as a foreign language. Different kinds of errors and some exercises for their correction are given in the article.

Keywords: studying of written speech, error, Russian as a foreign language, exercise.

PLENARIES

<i>Vokhmina L.</i> Modern RFL textbooks, the main problems.....	9
<i>Bogomolov A., Dunaeva L.</i> Internet as a space of web culture.....	15
<i>Molchanovsky V.</i> Professional readiness of the teacher of Russian as a foreign language to participate in the dialogue of pedagogical cultures.....	18
<i>Shchukin A.</i> “Method” term contents from the position of competence approach.....	22

MODERN MULTI-ETHNIC SPACE: DIALOGUE OF CULTURES

<i>Vinokurova E.</i> Features of forming the cultural and educational environment for the Chinese audience.....	27
<i>Volskaya N.</i> Tendency of development of Russian language in a global world.....	32
<i>Dombrowsky T.</i> On the issue of translation in the courses of Russian as a foreign language (RFL) with foreign students-philologists.....	35
<i>Dong Xiaoqing.</i> Russian and Chinese proverbs as a reflection of national culture.....	41
<i>Kytina V., Kytina N.</i> The concept of simultaneous learning of Russian language for bilingual children in the limited language environment.....	45
<i>Leontieva O.</i> Moscow secondary school: teaching experience of non-native Russian speaking students.....	49
<i>Molchanovsky V., Fam Van Fong.</i> Methods of actualization of national culture in ergonima (in the circumstances of intercultural communication).....	52
<i>Ponomareva G.</i> The silent man in the space of intercultural communication.....	55
<i>Rubicheva Yu.</i> The dialogues in “The war and peace” novel by L.N. Tolstoy (communication and understanding issues).....	62
<i>Saakian R.</i> Russian language in the multicultural space of Abkhazia: dialogue of cultures of the plurinational state.....	66
<i>Chizhova L.</i> The relation of the scientific and mythological pictures of the world in language representation (the examples of the semantic gestalt implications “number” in Russian and Chinese languages).....	70
<i>Trubina O.</i> Untranslatable lightness of being: about lacunes in the national picture of the world.....	75
<i>Shapovalova I.</i> Dialogue of cultures: education of youth with own national arts.....	81

LANGUAGE AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: TRADITIONS AND INNOVATIONS

<i>Basko N.</i> Periphrases of toponyms: place and role in intercultural communication.....	88
<i>Bobrova S.</i> Development of “language beam” at the employment of RFL.....	92
<i>Zhellali E.</i> Important components of the communicative personality of the guide.....	97
<i>Karasayeva Kh.</i> Cultural project «Trinity of languages»: from bilingualism to trilingualism.....	105

<i>Mansour Mohammed Hassan Sammani</i> . Euphemization of speech: social and psychological aspects.....	108
<i>Saidov S.</i> Difficulties in mastering spatial and temporal relations in the Russian language by turkic-speaking migrant workers.....	110
<i>Cherkashina T., Romanova N.</i> Interactive forms of intercultural interaction and its linguo-didactic support.....	115
<i>Shelyapina M.</i> Didactic potential of a trip.....	120

ROLE OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Bushev A.</i> Autoreflexive position in professional activity of the Russian language personality of a professional translator.....	124
<i>Vladimirova T.</i> Russian language personality at the crossroads culture.....	130
<i>Ignatyeva N., Ivanova N.</i> Quest as a component of the excursion discourse: communicative and methodological aspects.....	135
<i>Kovtun L.</i> Intercultural asymmetry in educational space.....	138
<i>Chang Yun Lu.</i> Family duty in Russian and Chinese language pictures of the world (on the materials of novels “Anna Karenina” and “Dream of the red chamber”).....	143
<i>Nikolaeva O.</i> The contextual nuances of Russian jokes perception in intercultural communication.....	146
<i>Ryzhikh Yu., Chastnykh V., Yaffe E.</i> The course “Hello, Sakhalin!” as an example of a modern short-term educational programme considering specifics of cross-cultural dialogue.....	150
<i>Shiryayeva O.</i> Special and everyday discourses in teaching practice of Russian as a foreign language (using Russian business language as an example).....	153
<i>Shkuran O.</i> Lingvocultural dimensions of sacred macroconcept “alms” in the Russian language picture of the world.....	158
<i>Yusupova Z.</i> Linguodidactic potential of bilingual educational dictionaries.....	163

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: APPROACHES, RESOURCES, TECHNOLOGIES

<i>Adamkovich V.</i> The role and functions of Russian introductory constructions in scientific language.....	167
<i>Antonova V.</i> Could the hero of our time be Pechorin or Winnie-the-pooh? (how to organize the discussion at the lesson of Russian as a foreign language).....	169
<i>Antonova I.</i> Gradual formation of language competence of foreign students on the material of “Russian adjectives”.....	173
<i>Beketova V.</i> Meaning of intensive saturation in Russian language and ways of its expression in Russian publicistic discourse.....	179
<i>Brileva I.</i> The advisability of teaching Russian youth slang to foreign students.....	182
<i>Budiltseva M., Varlamova I., Pugachev I.</i> Intonational synonymy in teaching listening to foreign students at the initial stage.....	188

<i>Butorina E.</i> Business and official discourse in teaching Russian as a foreign language.....	194
<i>Volskaya N., Kopytina G., Lutskaya N.</i> Presentation of the subject “Russian as a professional language” to students of humanitarian groups of preparatory departments.....	199
<i>Gurevich P.</i> These difficult sounds: about the issue of teaching RFL to Chinese students.....	203
<i>Guskova E.</i> Mobile means of teaching foreign languages typology.....	209
<i>Demidova N.</i> Special features of information perceiving while preparing massive online courses	211
<i>Dolgov I.</i> Opportunities of video application at Russian as a foreign language lessons.....	215
<i>Drozdova E., Kaverina V.</i> Difficulties in teaching Russian letters to Arab-speaking children.....	218
<i>Zhorova A.</i> Russian for professional communication within the pre-university training: current problems.....	225
<i>Zabrovsky A., Tkach T.</i> Methodical strategy and tactics for creating the tutorial “Intercultural communication and the culture of speech”	230
<i>Ivkina M.</i> Distance learning of Russian as a foreign language in social networks (Instagram and Facebook).....	235
<i>Ivkina M.</i> Variants of visualization of the grammar of the Russian language in the Instagram.....	240
<i>Kalinovskaya M.</i> Problems of teaching Russian business communication at the present stage.....	244
<i>Kasyanova V.</i> Annotations for contemporary Russian children’s magazines in the aspect of formation of readers’ life values.....	247
<i>Krutova I.</i> Studying of emotiveness category on classes of Russian as foreign.....	253
<i>Kuznetsov A.</i> Approaches to teaching Russian language to pre-masters and postgraduates at the preparatory faculty of MADI.....	259
<i>Kuznetsova T.</i> Russian mathematical language. Adaptation of mathematical texts in the conditions of preparatory faculty for foreign citizens: pros and cons.....	262
<i>Novikova K.</i> Forming of foreign students’ speaking skills in the pre-university courses (based on the material of discipline language).....	267
<i>Polyakov V.</i> Dialogue in the classroom on the Russian language as a foreign: communication with a “potential interlocutor” (to the problem of the effectiveness of teaching).....	270
<i>Tereshonok E.</i> Literary text at the lesson of Russian as a foreign language (based on the story by L.N. Tolstoy “Filipok”).....	276
<i>Tyurina Yu.</i> Some aspects of methodological description of Russian sounds.....	279
<i>Ulyanova T.</i> Frame’s approach in the process of the Russian language teaching for foreign students (with the example of person’s appearance description).....	283
<i>Farisenkova L.</i> Possible ways of implementing basic principles of differentiated training to the practice of teaching RFL.....	287

<i>Filippova V.</i> The usage of project method as a means of development of sociocultural competence while teaching Russian as a foreign language.....	291
<i>Khotkevitch I.</i> Authentic video materials in the course of RFL (elementary and basic level).....	294
<i>Chartoriysky V.</i> Incorrect? Incorrect!.....	298
<i>Chubarova O.</i> Interconnected speech activity learning based on popular science texts.....	303
<i>Sharova A.</i> The verbs of movement in different types of context.....	308
<i>Shuvalova O.</i> On the analysis of different kinds of errors in written speech at the course of Russian as a foreign language.....	314

Научное издание

РУССКОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

Сборник материалов
XIX Международной научно-практической конференции
Москва, 19 апреля 2018 г.

Подготовка оригинал-макета: *С. М. Гончарова*

Отпечатано с готового оригинал-макета
Издательство «МАКС Пресс»
Главный редактор: *Е. М. Бугачева*

Подписано в печать 10.04.2019 г.
Формат 60x90 1/8. Усл. печ. л. 40,0.
Тираж 166 экз. Заказ 081.

Издательство ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ имени М.В. Ломоносова,
2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8 495 939-3890/93. Тел./Факс 8 495 939-3891.