

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РЕЧИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОППОЗИЦИЯ «ИНТЕРТЕКСТ — ИНТРОТЕКСТ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.Д. Афанасьева, М.В. Беляков

Кафедра русского языка для иностранных учащихся
Московский государственный институт международных отношений
(университет) МИД РФ
пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

Статья посвящена понятиям интертекста и интротекста в общелингвистическом аспекте, трудностям их восприятия и интерпретации.

Понятие «интертекстуальность» нельзя назвать новым или малоизвестным. Напротив, это понятие, введенное Ю. Кристевой, впервые встречается еще осенью 1966 г. в ее докладе о творчестве М.М. Бахтина и в опубликованной затем весной 1967 г. статье «Бахтин, слово, диалог и роман» [1]. Ю. Кристева под интертекстуальностью понимала некую общность и преемственность всех текстов, из чего вытекает, что текст является бесконечным и безграничным. Эта позиция получила дальнейшее развитие у ряда исследователей. Некоторыми авторами, разделяющими точку зрения Ю. Кристевой, высказывается мнение, что практически любой текст можно считать интертекстуальным. Например, Ролан Барт (R. Barthes) пишет о том, что каждый текст является интертекстом. «Всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски «источников» и «влияний» соответствуют мифу о филиации произведений, текст же образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем уже читанных цитат — из цитат без кавычек» [2. С. 28].

Как замечает И.И. Ильин, «концепция Кристевой быстро получила широкое признание и распространение у литературоведов самой различной ориентации ... Однако конкретное содержание термина существенно видоизменяется в зависимости от теоретических и философских предпосылок, которыми руководствуется в своих исследованиях каждый ученый. Общим для всех служит постулат, что всякий текст является «реакцией» на предшествующие тексты» [3. С. 16].

Если следовать теории Ю. Кристевой о безграничности интертекста, то в определенный момент можно прийти к выводу о том, что понятие «текст» становится избыточным, поскольку оно замещается понятием «интертекст», следовательно, его можно исключить из лингвистической практики, т.к. одному понятию не должны соответствовать два термина.

При всей сложности и неоднозначности подхода к пониманию интертекста, сама идея, высказанная Ю. Кристевой, заслуживает внимания. В настоящее время понятие интертекста получило распространение и используется весьма широко, о чем свидетельствует большое количество публикаций как о самом термине, с попыткой найти новое определение или нюансы толкования, так и использующих его в качестве данности в контексте исследований по различным аспектам филологического и философского плана. В связи с этим считаем возможным высказать свои мысли по данному вопросу, в чем-то обобщающие, а в чем-то конкретизирующие ряд аспектов. Представляется разумным отойти от радикальной вселенской абстракции при толковании интертекстуальности и разграничить некоторые понятия, связанные с текстом в целом.

Исходное понятие интертекста претерпело определенные метаморфозы и стало использоваться нередко в смысле, отличном от первоначального. В целом интертекстуальность свойственна не только языковым текстам, но и тексту в широком смысле слова, т.е. тексту как некому набору знаковых единиц, несущих информационную значимость. В семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков (танец, ритуал и т.д.). Под данную категорию подпадают, несомненно, произведения искусства, в том числе художественные полотна, музыкальные произведения, фильмы. Во многом юридическая практика опирается на прецедентность, т.е. толкование того или иного казуса в зависимости от предшествовавшего подобного опыта и результатов его рассмотрения в суде. Можно привести еще множество сфер социальной деятельности человека, к которым применимо данное понятие. В целом можно подходить к интертекстуальности как к своего рода использованию цитат из предшествующих собственно языковых (естественноязыковых и искусственноязыковых) или не собственно языковых (невербальных) текстов либо различного рода ссылок на них. При этом само появление в определенный, относительно недавний с точки зрения истории, момент времени термина не означает отсутствия самого явления в предшествующем времени.

Определяя сущность интертекста, разные авторы уделяют внимание, как правило, какой-то его одной стороне. Между тем явление интертекстуальности представляется достаточно сложно организованным феноменом. И.В. Арнольд предлагает следующее определение: «Под интертекстуальностью понимается включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде маркированных или немаркированных, преобразованных или неизменных цитат, аллюзий и реминисценций» [4]. Это определение акцентирует внимание на репрезентативном аспекте интертекстуальности, взгляд на интертекст изнутри текста. М.М. Бахтин и Ю.М. Лотман подходили к интертексту «с обратной» стороны — от «надтекстового» универсума. «Кроме коммуникативной функции, текст

выполняет и смыслообразующую, выступая в данном случае не в качестве пассивной упаковки заранее данного смысла, а как генератор смыслов ... минимально работающий текстовой генератор — это не изолированный текст, а текст в контексте, текст во взаимодействии с другими текстами и с семиотической средой» [5].

Заметим, что первоначально термин «интертекст» в том понимании, которое в него вложила Ю. Кристева, имел литературоведческую направленность. Но в том виде, как понятие существовало исходно, оно не могло быть применено к лингвистическому пониманию текста в целом. Возможно, в связи с этим возникли разночтения в понимании явления интертекстуальности в лингвистике. Несомненно, понятие интертекста применимо к лингвистике, но в своем собственном лингвистическом толковании.

Возможно, руководствуясь лингвистическим подходом и учитывая особенности современных информационных структур, стоит иерархически разграничивать понятия:

- 1) **текста** как базовой единицы (изолированный текст, обладающий определенной смысловой завершенностью);
- 2) **интертекста** как текста, включающего иной или иные тексты;
- 3) **интротекста** как текста-донора;
- 4) **гипертекста** как интертекста, выходящего на макроуровень, когда границы текста размыты или не могут быть четко очерчены.

При этом гипертекст является текстом и интертекстом, включающим в себя множество интротекстов. Гипертекст сегодня наиболее объемно представлен в сети Интернет — это определенным образом организованный текст, содержащий систему ссылок в сочетании с цитатами. Гипертекст интернет-пространства является текстом, который теоретически ограничен физическими рамками носителей информации, подключенных к сети, но эти рамки невозможно определить даже приблизительно.

Понятие «текст» в данной ситуации выступает родовым по отношению к понятиям «интертекст», «интротекст» и «гипертекст». «Текст» при этом имеет достаточно устоявшееся толкование в различных своих значениях, а именно из представляющих интерес для нас в свете нашей темы. ТЕКСТ (от лат. *textus* — ткань, сплетение, соединение):

- 1) последовательность предложений, слов (в семиотике — знаков), построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение;
- 2) словесное произведение; в художественной литературе — законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.).

Как видим, второе толкование тяготеет к литературоведческому пониманию текста. «Интертекст» Ю. Кристевой больше связан с таким пониманием текста — как произведения. Первое, основное значение больше подходит к нашему пониманию текста в собственно лингвистическом ракурсе и в ключе излагаемой нами точки зрения.

Отрешившись от литературоведческого глобально-абстрактного понимания интертекста, попробуем сформулировать, что должно быть вложено в лингвистическое понимание данного термина. Во-первых, понятие «интертекст» опирается на лингвистическое понятие текста. Во-вторых, предполагается, что существует некий текст, который содержит в себе определенную цитату, представляющую собой фрагмент иного текста или целый текст. Таким образом, речь идет о наличии как минимум двух связанных между собой определенными отношениями текстов, один из которых вмещает в себя другой. Если в одном тексте X используется второй текст Y, то X можно полагать основным по отношению к Y и именно к нему применять термин «интертекст». Текст Y, вводимый фрагментарно или полностью, можно полагать «интротекстом». Отношения между этими текстами подпадают под понятие «интертекстуальность». Заметим, что эти отношения строятся линейно и векторно (направленно), поскольку при минимальной структуре, состоящей из двух текстов, один текст вводится в другой, а обратного движения, как правило, не предполагается. Что касается гипертекста, то здесь основным показателем является множественность различных текстов, взаимно связанных нелинейными отношениями, предполагающими разнонаправленность.

Явление интертекстуальности как способность текстов создавать связи друг с другом на уровне интертекст — интротекст (интротексты) многогранно, и оценивать его можно по ряду различных параметров. С историко-временных позиций можно рассматривать интертекстуальность диахронную и синхронную, т.к. объектом, используемым в интертексте, может служить текст, появившийся задолго до времени цитирования (возможно, за несколько веков), или современный текст. В качестве примера интертекста, рассматривать который можно как диахронно, так и синхронно, приведем роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», который был начат в 1823 году. Первая глава начинается словами: «Мой дядя **самых честных правил...**». Поэт в данном случае использовал часть текста басни И.А. Крылова «Осел и мужик», впервые напечатанной в издании басен 1819 г.:

Мужик на лето в огород,
Наняв Осла, приставил
Ворон и воробьев гонять нахальный род.
Осел был **самых честных правил...**

В данном случае два текста разных авторов имеют интертекстуальные отношения, которые с позиции времени написания могут рассматриваться как синхронные (поскольку написаны в одну историческую эпоху, с разницей всего в несколько лет). Тексты же, создаваемые в наше время и использующие пушкинско-крыловский текст, будут рассматриваться как диахронные интертексты.

Можно также полагать, что интертекст может носить монологический и диалогический (полилогический характер). При этом монологичность и диалогичность весьма условны. Когда речь идет об использовании в более молодом тексте (интертексте) текста-предшественника (интротекста), это означает цитируемость, своего рода ссылку, но не собственно диалог, поскольку интертекст в данном случае имеет лишь одну направленность и не предполагает «взаимности» или обоюд-

ной направленности высказываний, обмена высказываниями. В тексте, использующем фрагменты современного ему текста, возможна диалогичность, поскольку теоретически допустима возможность использования цитаты из нового текста автором исходно цитируемого текста (например, диалог-переписка). Заметим, что диалогичность возможна лишь на синхронном уровне. Чем больше временная разнесенность текстов, тем менее вероятна диалогичность.

По форме представления в тексте интертекст может быть эксплицитным (например, прямая цитата), когда в тексте воспроизводится фрагментарно или полностью иной текст, и имплицитным (например, ссылка), когда иной текст не приводится, а лишь упоминается факт его существования.

Интертекстуальная насыщенность может быть различна и во многом определяется жанром текста. В одном интертексте может встретиться один интротекст либо множество. Примером множественности интротекста служит практически любой научный текст, насыщенный цитатами и сносками.

Если говорить об интертексте в собственно лингвистическом смысле, то он не ограничен рамками одного языка. Вполне естественно, что в интертексте могут использоваться иноязычные тексты, в частности крылатые слова. В масштабах интернета интертекстовая структура не только разрастается до гиперуровня, но и становится полиязычной.

В ключе интертекстуальности можно рассматривать любой перевод текста на иной язык. Переводной текст гипотетически также можно отнести к специфическому интертексту, поскольку задача перевода в целом сводится к максимально точному смысловому воспроизведению исходного текста на ином языке. Формально создается новый текст, с набором знаков, свойственных языку, отличному от языка исходного текста, но при этом сохраняется информационно-смысловая структура текста-оригинала. Специфика такого рода интертекста в том, что информационно-смысловое поле интертекста и интротекста условно равны, при полном различии знакового пространства.

На переводческом аспекте следует остановиться особо, если говорить о практической стороне такого явления, как интертекст. Для переводчика интертекст может стать серьезным испытанием. Процесс перевода состоит из определенных фаз. При переводе фаза узнавания и понимания переводимого текста, осложненного вставкой из иного текста, в некоторых случаях может быть затруднена, даже при условии полного узнавания переводящим всех лексических и грамматических единиц. Причиной такой ситуации может стать неразличение переводящим интротекста. Например, фраза «А что это у нас Александр Васильевич ничего не ест?» в контексте разговора русскоязычным носителем однозначно будет маркирована как интротекст, в то время как у ряда иностранных переводчиков может вызвать недоумение — ведь среди участников разговора вообще нет никакого Александра Васильевича... Если не знать, что это фраза, ставшая крылатой, из известного в России рекламного ролика и имеет исторический подтекст (речь идет о вручении императрицей ордена полководцу А.В. Суворову), то очень сложно понять ее иронично-шутливый смысл. Поэтому при языковой подготовке иностран-

ных переводчиков, в частности переводчиков с русского языка, так важно учитывать роль экстралингвистических факторов, способных повлиять на распознавание интертекста и его адекватное понимание и перевод. Огромную роль в этом играет лингвокультурологическая подготовка переводчика, формирование у него фоновых знаний.

От переводчика зависит выбор стратегии перевода интертекста из ряда существующих. Одна из них — поиск исходного текста-источника в том случае, когда источник был на языке перевода. Известно, что интертекстуальное отношение представляет собой конструкцию «текст в тексте». Подобный перевод сводится к механической замене элементов переводимого языка найденными адекватными элементами переводящего языка. Другой стратегический подход к переводу — интерпретация, или «пересказ». Поскольку разные языки и культуры концептуально по-разному отражают мир, подобный «пересказ» позволяет в определенном смысле адаптировать интертекстуальный фрагмент (интротекст) к основному тексту, где этот фрагмент встречается (к интертексту).

Ставшим уже классическим примером проблем перевода интертекста, несомненно, является хрущевская «кузькина мать». «Показать **кузькину мать**» — русское идиоматическое выражение, означающее угрозу. Идиома «кузькина мать» была использована как интротекст Н.С. Хрущевым 25 сентября 1960 года во время выступления на 15-й Ассамблее ООН. Переводчик Хрущева сделал буквальный перевод — «Kuzma's mother». Слушавшие его иностранцы не могли понять конкретный смысл фразы Хрущева, но определенный эффект был достигнут, потому что в контексте всего выступления она однозначно воспринималась как угроза. Впоследствии, не найдя адекватного варианта перевода русской идиомы «*Kuzma's mother*», переводчики Хрущева пошли по пути замены ее другой, часто повторяемой Хрущевым в отношении Запада фразой: «Мы вас похороним», — которая по-английски звучала как «We'll bury you». При этом в процессе перевода исходный интротекст заменялся иным как на уровне исходного русского интертекста, так и на выходе в английском варианте. Альтернативной стратегией перевода в данном случае мог стать поиск одного из адекватных вариантов идиомы в английском языке, не соответствующего русской идиоме дословно, но имеющего аналогичный смысл. Например, «Краткий русско-английский фразеологический словарь» [6] предлагает единый вариант перевода на английский язык для идиоматических выражений «показать кузькину мать» и «показать, где раки зимуют»: «to give it smb. hot and strong», «to show smb a thing or two». Во многом уровень (качество) перевода определяется языковыми способностями и возможностями переводчика. Но не следует игнорировать во время подготовки переводчиков упражнения, направленные на активизацию и закрепление до автоматизма навыков, связанных с переводом интертекста. В целом, такая работа должна вестись со всеми изучающими иностранный язык, в частности, русский язык как иностранный, независимо от того, будут ли они впоследствии переводчиками или специалистами в других областях.

Формирование у учащегося как языковых, так и экстралингвистических знаний, позволяющих в практической языковой ситуации узнавать, адекватно вос-

принимать, оценивать интертекст и реагировать на него — задача сложная и требующая как постоянных упражнений, так и постоянного пополнения фоновых знаний. В связи с этим учащиеся должны интересоваться не только различными аспектами культурной жизни страны изучаемого языка (литературными произведениями, фильмами, театром), но и социальными, политическими событиями. Особый мир — мир рекламы, также оказывающий свое влияние на ряд языковых процессов.

На базовом уровне умение практического узнавания и использования интертекста закладывается у иностранных студентов, изучающих русский язык, уже при работе с текстом на уровне предложения, когда вводятся понятия темы и ремы, имеющие свои, отличные от ряда иноязычных синтаксических структур, особенности. В диалогической речи учащийся, воспринимая речь другого лица, воспроизводит часть полученной информации в своем ответе. Это своего рода цитата (интротекст) из предшествующего высказывания. При этом важно использовать грамматические средства, позволяющие без искажений смысла воспроизвести информацию. Особое внимание следует уделять в работе по языковой подготовке (особенно будущих переводчиков) фразеологизмам, крылатым словам, цитатам исторического плана, но в то же время и использованию языковых явлений современного языка, связанных со стилистикой и социально обусловленной лексикой. Нужно учитывать, что язык подобен живому организму: в нем постоянно происходят изменения. Эти изменения напрямую связаны с динамикой процессов (социальных, политических, экономических и т.д.), происходящих как внутри страны, так и в мире. В наше время мир постоянно меняется, а Россия сегодня — одна из наиболее динамично меняющихся стран. С этим связано то, что в последние годы произошли серьезные изменения в стилистике языка российской прессы, средств массовой информации, языка руководителей различных уровней, включая высший государственный. В советский период язык средств массовой информации носил строгий, формальный характер. Интертекстуальность СМИ строилась, во многом, за счет специфического интротекста — бесконечного числа штампов: «люди в белых халатах», «битва за урожай», «закрома родины», «ударными темпами», «с чувством глубокого удовлетворения», «дорогой товарищ генеральный секретарь» и т.д. В целом, можно оценить организацию текста в советских СМИ как предсказуемую. В то же время текст был выверен не только с точки зрения политической цензуры, но и грамматически. Современные СМИ больше тяготеют к неформализованному разговорному стилю. Изменился даже характер заголовков. Нередко уже сам заголовок становится интертекстом. При этом текст стал более экспрессивным, более «интертекстуально насыщенным». Это требует еще более серьезной языковой подготовленности иностранного читателя или переводчика.

В заключение подведем некоторые итоги.

Явление интертекста в лингвистике, несомненно, вызывает и будет вызывать в будущем значительный интерес у исследователей, как в плане теоретической разработки терминологической базы, так и в плане практического присутствия и функционирования в речи. На сегодня нельзя констатировать наличие единства в понимании термина «интертекст» и тех лингвистических явлений, которые

с ним связаны. В нашей работе, не претендующей на всеобъемлемость материала, мы попытались обозначить некоторые особенности, присущие интертексту, а также соотнести его с понятиями текста и гипертекста. Как гипотеза в противовес интертексту предлагается понятие «интротекста», позволяющее разграничить между собой узусную соотнесенность этих видов текста. Приводятся примеры интертекста и рассматриваются некоторые его особенности в свете перевода на иной язык. Наличие определенных трудностей при переводе такого рода позволяет говорить о необходимости особого внимания к интертексту в процессе языковой подготовки не только переводчиков, но и других специалистов в области языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Kristeva J.* Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // *Critique*. — № 239. — Avril 1967.
- [2] *Барм Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М., 1989.
- [3] *Ильин И.И.* Интертекстуальность // Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. — М., 1999.
- [4] *Арнольд И.В.* Объективность, субъективность и предвзятость в интерпретации художественного текста // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. статей. — СПб.: СПбГУ, 1999.
- [5] *Лотман Ю.М.* Текст и полиглотизм культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3 т. — Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллинн: Александра, 1992.
- [6] Краткий русско-английский фразеологический словарь. — СПб., 1999.

OPPOSITION «INTERTEXT — INTROTEXT» IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

N.D. Afanasieva, M.V. Belyakov

Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Foreign Ministry of the Russian Federation
Vernadsky av., 76, Moscow, Russia, 119454

This article is devoted to the concepts of intertext and introtext in general linguistic aspect and difficulties of their perception.

УЧЕБНЫЙ И МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРСЫ: ТОЧКИ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

М.А. Булавина

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена выявлению зон взаимодействия учебного и медийного дискурсов.

Современное информационное общество — это общество власти медиадискурса. Включенность медиа во все сферы коммуникации настолько велика, что, по мнению исследователей, приходится говорить не о гармоничном вписывании его в традиционную культуру, а, напротив, «об адаптации всей системы культуры к становящемуся глобальным информационному пространству» [14. С. 39]. И вот уже беллетристы пишут романы-клипы (В.В. Зуев. Черный ящик: Роман-клип), а также повести и очерки в стиле «.Ru» и «Message» (А. Иванов. Message: Чусовая), заседания некоторых государственных органов показывают как шоу, а реклама проникает во все сферы жизнедеятельности человека и становится одним из самых востребованных прецедентных текстов.

Научный и педагогический дискурсы не исключаются из этого всеобщего процесса. Вопрос о медиализации (медитизации) сферы образования все чаще обсуждают философы [14. С. 3], культурологи [13], психологи и педагоги [1. С. 15]. Однако данная проблема, как нам представляется, имеет не только социальный, философский, но и лингвистический аспект.

Учебный и медийный дискурсы — это два сообщающихся сосуда, поскольку у них есть целый набор признаков, объединяющих их: функции, институциональность, каналы и коды общения. Поэтому на каждом конкретном этапе развития этих дискурсов важным становится соотношение их общих и различительных (интегральных и дифференциальных) признаков, их количественный и качественно-содержательный состав.

Предметом рассмотрения в данной статье является письменный учебный дискурс, представленный прежде всего жанром учебника. В качестве дополнительного материала рассматривается устный учебный дискурс в жанре лекции, некоторые жанры устного медийного общения. Предлагаемый в статье материал имеет преимущественно описательно-констатирующий характер, ибо задача начального этапа исследования — фиксация явления, на следующих этапах — его детальный анализ.

Обозначим несколько точек пересечения, актуальных, по нашему мнению, для современного медийного и учебного дискурсов: ценностный вектор, диалоговый тип коммуникации, диффузность жанров, общность и разнообразие репертуара жанров, общность стратегий, тактик и тактических (коммуникативных) ходов; степень выраженности адресации.

Ценностный вектор на сегодняшний день в обоих дискурсах (с разной степенью явленности) сместился в сторону утилитарности, полезности информации,

представленной в них, в сторону формирования потребительского отношения к жизни, стремления субъектов к комфорту и удобству. С одной стороны, в СМИ, по мнению философов, культурологов, «оценочные категории истины и правды уступают место прагматической полезности и политической целесообразности» [11. С. 18]. С другой стороны, система образования, признавая, что «примитивизация уровня образования, снижение его до уровня масскульта — опаснейшая вещь» [15. С. 13], находится в поисках баланса между ценностями общества потребления и запросами интеллектуалов: «Высшая гуманитарная школа ведущих стран мира пытается заново осознать свое назначение на грани парадокса: ... как воспитывать культурную элиту для «массового» демократического общества?» [2. С. 109]. В этих условиях учебный дискурс, как один из наиболее консервативных, в целом сохраняет ориентированность на высокие общественные идеалы и ценности, с помощью различных тактик и тактических ходов школьников (студенты свой выбор уже сделали) убеждают в значимости изучения основ наук: *Для того чтобы помочь старшекласснику стать речевой личностью, а в конечном счете — современным человеком, и создана эта книга. Не будем убеждать читателя в том, что язык Пушкина, Гоголя и Достоевского — главный речевой ориентир. Не будем и отрицать того, что без знания рок-культуры, техники, без увлечения спортом подлинно современный человек не представим. Но нужно отдавать себе отчет и в тех процессах, непростых, а зачастую мучительных, которые переживает сегодня общество и важнейшее средство его интеллектуального бытия — язык. Вот почему нет сегодня более насыщенной для становления нации в ее новом качестве дисциплины, чем культура речи.* Однако в учебном дискурсе в качестве аргументов необходимости изучения той или иной дисциплины, теории, концепции все чаще подчеркивается мысль о практической полезности знаний: *Деловой стиль должен быть нам знаком, поскольку каждому придется писать заявление, резюме.* Целью изучения того или иного элективного курса в средней школе нередко объявляют подготовку к сдаче ЕГЭ. Очевидно, что введение ЕГЭ в качестве основной формы итоговой аттестации обучающихся за курс средней школы значительно повлияет и на целевые, в том числе и ценностные, установки базовых и профильных курсов.

Жанровое многообразие. Как в сфере массовой информации, так и в учебно-научной сфере стремительно увеличивается репертуар жанров. За последние годы СМИ пополнились такими жанрами, как эксперимент, рейтинг, анкета, блиц-портрет, рекомендация, прогноз, версия, социологическое резюме, легенда, игра, сатирический комментарий [22. С. 62], статья-исследование, колонки, мнения, версии, заметки по поводу [9. С. 286]. В учебно-научной сфере также заметны жанровые новообразования: портфолио, презентация, буклет, творческое досье. В формах учебных занятий это лекция с элементами видео, видеоурок, урок-дискотека, урок-суд, урок-ток-шоу. Показательным примером взаимодействия медийного и учебного дискурсов является жанр эссе. Наблюдения за процессами жанрообразования и функционирования жанров в сфере массовой коммуникации позволили Л.Г. Кайде говорить об эссеизации современной газетной публицистики и вирусе «эссе» в современном медиапространстве [8. С. 294; 9]. Своеобразное представление жанра эссе с помощью медицинских терминов (*вирус, симптомы болезни*)

с очевидностью показывает авторскую позицию. Сомнения автора по поводу правомерности использования такого сложного авторского жанра, как эссе, «направо и налево», повсеместно вполне, на наш взгляд, оправданны. Добавим к этому, что и школа «откликнулась» на веяние времени, своеобразную жанровую моду: главным жанром, в котором выпускник средней школы должен изложить свои взгляды по любой учебной дисциплине в рамках ЕГЭ (задание уровня С), названо эссе.

Кроме того, на процесс формирования новых жанров и дифференциацию уже известных влияет включение в образовательный процесс технических электронных средств обучения, которые способствуют образованию особой массовой формы коммуникации обучающихся и обучаемых. Всеобщность процессов порождения и передачи информации предопределила разработку коммуникационных технологий (интернет, телефония, факс, чаты, электронная почта, электронная система соавторства, вики-среда), позволяющих вести процесс обучения в новых формах [17. С. 74—77]. Отсюда и расширение жанрового репертуара учебного дискурса: телеконференции, онлайн-форумы, Википедия и т.д. Без сомнения, полифункциональность электронных средств коммуникации самым серьезным образом повлияет (уже начала влиять) на процессы сближения медийного и образовательного дискурсов.

Диффузность жанров. Как показывают исследования, «современная система жанров газеты, публицистики существенно меняется, вопрос «чистоты» жанра отходит на второй план. В итоге появляются материалы неопределенной жанровой принадлежности, объединяемые сильным личностным началом — авторским Я» [19. С. 27]. В учебном дискурсе вопросы «чистоты» жанра и «авторского начала» также актуальны.

Процесс стирания жанровых границ наблюдается как в устном, так и в письменном учебном дискурсе. Так, например, жанр лекции как устного монологического высказывания преподавателя все активнее движется в сторону диалога. Кроме того, на лекции интенсивно используются мультимедийные средства, например презентации, что позволяет говорить о смешении (о переплетении, взаимосвязи и взаимовлиянии) устных и письменных форм речи.

Проблема использования на лекции новых технических средств имеет как лингвистический, так и педагогический аспекты. Собственно лингвистический аспект требует дальнейших исследований, касающихся вопросов взаимосвязи и взаимовлияния устных и письменных форм речи. С педагогической точки зрения заранее подготовленный, красочно оформленный электронный текст для умелого лектора становится прекрасным инструментом-помощником, современным дидактическим средством; в руках же неопытного или не вполне добросовестного педагога создает условия для отказа (частичного или полного) от устной, творимой здесь и сейчас научной речи-размышления в пользу озвучивания записанного текста. И это провоцирует слушателя на изменение своей роли (обучающийся — зритель/слушатель, участник шоу), т.е. на «смотрение (не созерцание) между дел, слушание (не слышание)» [13. С. 6], списывание с мультимедийной доски (экрана) по инерции [5. С. 437]. Вероятно, именно такая возможность позволяет делать неутешительные прогнозы по поводу содержания и форм уни-

верситетской учебно-научной деятельности в ближайшем будущем: «Может быть, вскоре мы так же [под фанеру] будем читать лекции?» [14. С. 43].

Проблема стирания границ между жанрами имеет и другой аспект. Формы дискуссионного научного общения (научная конференция, научный семинар, форум ученых) в сознании субъекта массовой культуры становятся в один ряд с формами массовых развлекательных мероприятий. Соответственно, жанры, реализующиеся в рамках этих организационных форм, приобретают новое содержание и новое оформление. Например, объявление «*Фестиваль науки в РУДН — приглашаем всех на КВН!*» с очевидностью демонстрирует, с одной стороны, развившуюся многофункциональность жанра фестиваля (лексическое значение слова *фестиваль* — «широкая общественная праздничная встреча, сопровождающаяся просмотром достижений каких-нибудь видов искусства» — не содержит указания на сферу науки), а с другой стороны, неразличение студентами (объявление, вероятно, готовили они) целей общения в сфере науки и в сфере массовой культуры, поскольку понятия *наука*, *фестиваль*, *КВН* оказываются здесь равноположенными.

Учебник, как один из важнейших письменных жанров учебного дискурса, также демонстрирует процесс смешения жанров. В последнее время границы между учебником, учебным пособием, практикумом становятся условными. Так, в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» термины *учебник* и *учебное пособие* предлагаются как дублиеты [20. С. 62]. Учебные пособия либо повторяют жанр учебника по целям и структуре (и тогда учебное пособие становится как бы учебником второго ряда), либо содержат по большей части материал для практических занятий или самостоятельных тренировок-тренингов. Примером может служить учебное пособие «Русский язык и культура речи», которое имеет подзаголовок «Семнадцать практических занятий», что позволяет поставить знак равенства между *учебным пособием* и *практикумом*.

Структура учебного параграфа также претерпевает значительные изменения. По мнению Е.А. Баженовой, М.П. Котюровой, предметно-логическая последовательность изложения учебного материала «подчиняется закону предметно-логической иерархии и является линейно-разветвленной» [20. С. 62]. Данное положение сохраняет свою актуальность для вузовского учебника, особенно если он написан по узкопрофессиональной дисциплине, однако в школьном учебнике, который можно считать самостоятельным жанром учебного дискурса, традиционная для него трехчастная композиция (теоретический материал — тренировочные упражнения — справочно-контрольный материал) «расплывается». В зависимости от целей и педагогических воззрений авторов компоненты учебного параграфа могут располагаться в разной последовательности. Так, теоретическая часть может не предшествовать практической, а следовать за ней (в такой структуре реализуется развивающая модель обучения: установка на самостоятельную учебно-познавательную, поисковую или частично-поисковую деятельность обучающихся); может прерываться учебно-познавательными вопросами, выделенными графически (реализуется диалоговый тип коммуникации); может быть помещена в собственно практическую часть в качестве текста упражнения для какого-либо вида анализа (например, в учебниках по русскому языку, риторике, культуре речи этот

прием используется очень часто, и текст упражнения, например «Арго», «Монолог», предлагается для речеведческого анализа); может завершать параграф в качестве итога-вывода.

Показательно, что исследователи рекламного дискурса также связывают эффективность воздействия текста рекламы с делением текста на смысловые, композиционные блоки. «Прагматическая направленность рекламного текста/дискурса проявляется через актуализацию тех элементов структуры, которые оказывают наибольшее влияние на адресата, активизируют интеллектуальные и эмоциональные реакции, вызывают необходимые ответные действия» [16. С. 7].

Подобные изменения претерпевает и вузовский учебник по общеобразовательным дисциплинам, например, таким как «Русский язык и культура речи», «Культурология», «Риторика».

Указанные модификации структуры учебника соотносятся с процессами, протекающими в медиадискурсе: установкой на поиск нового (содержания, формы); реализацией закона языковой экономии; актуализацией авторского личностного начала.

Наконец, жанры учебно-научного текста становятся объектом языковой игры. Так, в исследовании О.С. Иссерс, посвященном современным коммуникативным стратегиям в сфере общественного питания, материалом для изучения стала инструкция по составлению годового отчета, написанная в одном из жанров учебного дискурса («Самоучитель по приготовлению годового отчета (корпоративного буклета)») и оформленная в стиле «Книги о вкусной и здоровой пище» [7].

Резюмируя сказанное, отметим, что в современной лингвистике при обилии исследований в области жанра не сложилось единой точки зрения на это явление. Однако большинством исследователей признается, что речевой жанр является универсальной категорией, «исследование которой должно во многом прояснить природу дискурсивного поведения и мышления языковой личности» [18. С. 237].

Диалоговый тип коммуникации. Диалог — это средство, повышающее читаемость текста. Диалог, как нестандартное средство письменного текста, запоминается лучше. Диалог дает возможность большей индивидуализации адресата. Эти свойства диалога актуальны как для средств массовой коммуникации, так и для учебно-научных текстов. Усиление диалогового типа коммуникации в средствах массовой информации отмечается большинством исследователей в этой области [4; 20; 19]. При этом уточняется, что диалогичность является не константной, а переменной величиной, зависящей от действия экстралингвистических факторов [10. С. 291]. Примером может служить современный новостийный дискурс в электронных СМИ, построенный не на чтении текстов новостей дикторами (как в предыдущую эпоху), а на комплексе диалогов между журналистами, готовящими информацию к эфиру и сообщаящими последние известия. Диалоги между журналистом в студии и журналистом, представившим материал к показу (как правило, репортаж), выполняют фатическую, этикетную функции, функцию запроса информации, установку на дальнейшее изучение ситуации (*Добрый день, Петр. Что Вам стало известно о ... ? Спасибо, Петр. Держите нас в курсе событий*). В диалогах журналистов в студии (как правило, это два журналиста) содер-

жится реакция на только что показанную картинку, сообщенные сведения. Таким образом, выстраивается система диалогов (нередко это имитация диалога) между всеми субъектами информационного сообщения.

Те же процессы наблюдаем и в учебном дискурсе. Исследователи выявили многообразные средства создания диалогичности учебно-научных текстов и широкий спектр функций диалога (полилога) [23]. Можно говорить о сложной иерархии диалогов в учебно-научном дискурсе: автор учебника — другие ученые, чья-то концепция — полемика между учеными, согласованность точек зрения — адресат; о структурированности и классификации циклов диалогичности [20].

Общность коммуникативных стратегий, тактик и ходов. В медийном и учебном дискурсах реализуются некоторые общие стратегии, тактики и коммуникативные ходы речевого воздействия. О.С. Иссерс полагает: «... нет достаточных оснований, чтобы утверждать, что в других сферах [кроме медиа] — бизнесе, политической, учебной, бытовой коммуникации — используются совершенно иные приемы и ресурсы речевого воздействия, нежели в печати, на радио и телевидении» [6. С. 23—24]. Это объясняется, во-первых, особенностями типизированной речевой ситуации, в которой создаются оба дискурса, а именно прогнозируемым возможным рассогласованием цели и результата действия и отсюда установкой на «среднего» слушателя или читателя, моделирование воздействия «путем своего рода усреднения» [12. С. 280]. Во-вторых, это связано, на наш взгляд, и с общностью типизированных интенций (сообщение, информирование, убеждение, совет, рекомендация, подсказка, забота, обещание), позволяющих в ряде случаев стратегически и тактически похоже выстраивать медийную и учебную коммуникацию. Показательным представляется сравнение некоторых примеров из рекламного и учебного дискурсов. Ср. тактики совета (реклама «Ростелекома»: *«Не думайте о цифрах — думайте о словах!»*; фрагмент учебника: *«Не полнитесь отработать...»*); вступления на территорию адресата (реклама магазина обуви: *«Мой мир, мой стиль, мой «Ессо»*); клишированные *мы/наше*-конструкции учебного дискурса: *«Что нас больше всего волнует в нашей повседневности? Конечно же, наши отношения с другими людьми»*); тотальной гиперболизации (реклама страховой компании: *«Спасские ворота»: страхуем все*; фрагмент учебника: *«В знаменитых строках «Евгения Онегина» каждый легко обнаружит написание, расходящееся с современной орфографической нормой»*); игры с мотивом (апелляция к потребности адресата) (реклама шин «Мишлен»: *«Шины «Мишлен» — стремление к совершенству»*; фрагмент учебника: *«Современное общество нуждается в речевой личности»* (далее — определение)... *«Формированию такой личности служит культура речи. Речь, как визитная карточка, характеризует и высококультурного, образованного человека, и нищего духом, безразличного к себе и окружающим индивида. Для того, чтобы помочь старшекласснику стать речевой личностью, а в конечном счете — современным человеком, и создана эта книга»*); эффекта обманутого ожидания (реклама компьютерного супермаркета: сначала видеоряд — герой ест яблоко и произносит: *«Лучший источник железа, — а затем показывает на полки магазина с офисной техникой, — магазины «Эльдорадо!»*); фрагмент учебника русского языка: *«Ни у одного из нас не возникает желания при написании словосочетания «доброму коню» отделить окончание полного»*

прилагательного от основы пробелом, т.е. написать это словосочетание в 3 слова. **Но как раз так и должны были писать наши далекие предки**); игры на повышение (реклама краски для волос: *Wella — вы великолепны!*; фрагмент учебного текста: **Вы хорошо знаете, что изучает фонетика**).

В ряде случаев учебный дискурс использует не только похожие тактики и коммуникативные ходы, но и языковые модели рекламы (Ср.: реклама стирального порошка «Тайд»: *Вы все еще кипятите? Тогда мы идем к вам!*); фрагмент учебника: *Сразу не получается? Тогда тренируйтесь!*).

Требует специального рассмотрения вопрос о манипулятивных тактиках и стратегиях в медийном и учебном дискурсах. Проблеме манипуляции сознанием адресата в рекламном, политическом дискурсах посвящены многочисленные исследования. При широком понимании манипуляции в некоторых из них говорится о возможности ее использования в педагогическом дискурсе [21. С. 163—164].

В заключение отметим, что эффекты воздействия масс-медиа на жизнедеятельность человека, и в частности на учебный дискурс, имеют двойственный — конструктивный и негативный — характер. Очевидно, что механизмы, в том числе лингвистические, этого воздействия до конца еще не вскрыты и не изучены. Однако есть основания предположить, что учебный дискурс, как и многие другие, «обречен» на видоизменение, приспособление под практику современности, но только в таком объеме, который позволит ему сохранить собственную природу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. — М., 2007.
- [2] *Венедиктова Т.Д.* Университетская жизнь в координатах новых метафор // Университетский ученый в «мультиверсуме» современной культуры: Материалы конференции Российской Ассоциации выпускников Программы Фулбрайта. Ярославль, 19—20 апреля 2002. — М., 2002.
- [3] *Грехнев В.С.* Информационное общество и образование // Вестник Московского университета. — Серия 7: Философия. — 2006. — № 6.
- [4] *Дускаева Л.Р.* Оценка мнений о действительности в публицистике // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. И.П. Котуровой. — Вып. 7. — Пермь, 2004.
- [5] *Жилиякова Н.В.* Плюсы и минусы лекций-презентаций // СМИ в условиях глобальной трансформации социальной среды: Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Журналистика в 2007 г.». — М., 2008.
- [6] *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. — М., 2008.
- [7] *Иссерс О.С.* «Жанровые метаморфозы» в аспекте стратегии отстройки от конкурента // Современная языковая ситуация в свете лингвокреативной деятельности: Материалы Международной научной конференции «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». 24—25 апреля 2008 г. — Екатеринбург, 2008.
- [8] *Кайда Л.Г.* Эссе и эссеизация современной газетной публицистики // Язык массовой и межличностной коммуникации: коллективная монография. — М., 2007.
- [9] *Кайда Л.Г.* Эссеизация публицистики: анализ в аспекте композиционной поэтики // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Материалы II Международной научной конференции. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 14—16 февраля 2008. — М., 2008.

- [10] *Клушина Н.И.* Публицистический текст в новой системе стилистических координат // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Материалы II Международной научной конференции. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 14—16 февраля 2008. — М., 2008.
- [11] *Кузнецов В.Г.* Влияние СМИ на изменение традиционного понимания социализации // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Материалы II Международной научной конференции. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 14—16 февраля 2008. — М., 2008.
- [12] *Леонтьев А.А.* Психология общения: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд. — М., 2007.
- [13] *Массовая культура: Учебное пособие / К.З. Акопян, А.В. Захаров, С.Я. Кагарлицкая и др.* — М., 2004.
- [14] *Мионов В.В.* Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Вестник Московского университета. — Серия 7: Философия. — 2006. — № 4.
- [15] *Пассов Е.И.* Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? / Выступление на XI конгрессе МАПРЯЛ, Варна, 17—21 сентября. — СПб., 2008.
- [16] *Пели Е.* Коммуникативно-прагматический анализ коммерческих газетных, журнальных реклам. АКД. — М., 2003.
- [17] *Романов А.А., Васильев Г.А.* Массовые коммуникации: Учеб. пособие. — М., 2009.
- [18] *Седов К.Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. — М., 2004.
- [19] *Солганик Г.Я.* Общая характеристика языка современных СМИ в сопоставлении с языком СМИ предшествующего периода // Язык массовой и межличностной коммуникации: Коллективная монография. — М., 2007.
- [20] *Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной.* — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2006.
- [21] *Сурикова Т.И.* Этический аспект языка СМИ // Язык массовой и межличностной коммуникации. — М., 2007.
- [22] *Тертычный А.А.* Трансформация жанровой структуры современной периодической печати // Вестник МГУ. — Серия 10: Журналистика. — 2002. — № 2.
- [23] *Чернявская В.Е.* Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд. 4-е. — М., 2007.

EDUCATIONAL AND MEDIA DISCOURSES: THE POINTS OF CROSSING

M.A. Bulavina

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article's intention is to reveal some spheres of crossing educational and medial discourses.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ТАДЖИКИСТАНЕ

А.А. Нозимов

Кафедра русского языка
Таджикский государственный педагогический университет
имени С. Айни
пр. Рудаки, 121, Душанбе, Таджикистан

Статья посвящена анализу языковой ситуации в Таджикистане в синхроническом и диахроническом аспектах. Представлена характеристика языковой политики, а также ее основных субъектов.

Исследование языковой ситуации в Таджикистане мы проводили в условиях, когда динамично преобразовались социолингвистические переменные, характеризующие языковую ситуацию и осуществлявшееся языковое планирование.

Языковая ситуация, языковая политика, языковое планирование — вот понятийный ряд, который стоит в центре наиболее острых и современных вопросов. Сложность этих понятий, противоречивость их трактовки и употребления в первую очередь потребовала их тщательного изучения. Такая работа была проделана Э.Д. Сулеймоновой и Н.Ж. Шаймерденовой — авторами «Словаря социолингвистических терминов».

Вместе с тем система терминов социолингвистики, как никакой другой лингвистической науки, подвержена быстрым изменениям. Это объясняется целым рядом причин, в том числе междисциплинарным характером самой социолингвистики, интегрированной природой ее терминов, прямой зависимостью задач социолингвистики как прикладной дисциплины от экстралингвистических обстоятельств.

Появление новых государств потребовало осмысления новой языковой ситуации, определения приоритетов и направлений языковой политики и языкового планирования. Все вместе привело к осознанию широкого круга теоретических и практических вопросов: определение юридического и фактического статуса языков; содержание и этапы статусного и корпусного языкового планирования; этническая и языковая идентификация личности, этнических групп и населения страны в целом; этническое и языковое сознание и самосознание; возможность и предотвращение языковых конфликтов; способы реализации языковой политики и эффективность мероприятий языкового планирования; динамика функционального развития государственного языка; возрождение языка и проблема его жизнеспособности.

Новая языковая политика осуществляется в республике в соответствии с Конституцией Республики Таджикистан и Законами о языках, «Концепцией языковой политики Республики Таджикистан» (4 ноября 1996 г.), «Государственной программой функционирования и развития языков» (5 октября 1998 г.), «Государственной программой совершенствования преподавания и изучения русского и англ-

лийского языков в республике Таджикистан до 2014 г.» и другими документами, регулирующими государственно-правовые аспекты языковых отношений. Языковая политика проводится с соблюдением «функционального принципа формирования лингвистического поля в республике», направленного на: 1) осуществление языкового строительства по трем стратегическим направлениям — расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка, сохранение общекультурных функций русского языка, развитие других языков народов Таджикистана; 2) создание ситуации благоприятствования процессам языковой нормализации, урегулирования функциональных взаимоотношений между государственным таджикским и русским языками; 3) целенаправленное и последовательное воздействие на функциональный статус и стандартизацию таджикского языка, нормализация и унификация терминологии и др.

За прошедшие годы в стране проведена значительная работа по этим направлениям, ее результаты ощутимы во всех сферах функционирования государственного языка. Однако для выявления сущности инновационных процессов и оценки эффективности языковой политики необходим многомерный, обобщающий и системный анализ диагностических параметров, в которых наиболее объективно отражаются изменения, обусловленные мероприятиями, проводимыми в рамках современного законодательства в области языкового регулирования. Социолингвистический мониторинг изменений языковой ситуации в Таджикистане за достаточно показательный срок для определения общих языковых тенденций позволит в известной мере обеспечить коррекцию языковой политики, отражающую динамику языковых процессов и региональную ее дифференцированность по демографическим, социальным, этническим критериям. Необходимость изучения меняющейся языковой ситуации в новых геополитических условиях, вызвавших необходимость осуществления иной языковой политики в соответствии с императивами независимости Таджикистана, связана с гармонизацией этнических и межэтнических интересов.

Подобный подход позволил описать основные характеристики языковой ситуации в Таджикистане: демографическую неравновесность, экзоглосность и функциональную несбалансированность языков. Было осуществлено соотнесение витальности таджикского и русского языков с различными демографическими и социолингвистическими параметрами, что дало возможность определить участие каждого из этих языков в формировании языковой ситуации. Доказательство утверждения, что возрождение языка есть усиление его витальности, позволило определить осуществляющуюся в стране языковую политику как политику языкового Ренессанса. Политика языкового Ренессанса, являясь частью государственной политики и закрепляясь в законодательных документах, дает таджикскому языку право использоваться во всех функциях и сферах общения и возможность служить средством воссоединения нации.

Языковая политика в Таджикистане характеризуется как полисубъектная:

— главным субъектом языковой политики является государство (различные государственные институты), осуществляющее поддержку таджикского языка в соответствии со стратегическими интересами Таджикистана;

— еще один субъект — таджикская интеллектуальная элита — писатели, деятели культуры и искусства, журналисты, редакторы, лингвисты, литературоведы и проч., вплотную занимающиеся осуществлением языкового планирования;

— субъектами языковой политики являются представители русскоязычного коммуникативно-языкового пространства страны;

— к субъектам языковой политики следует отнести и представителей многочисленных диаспор Таджикистана, главной задачей которых является сохранение собственных языков и языковых прав.

Подавляющее большинство языков диаспор Таджикистана — это языки переселенных или депортированных народов, имеющих/имевших основную страну проживания. В зависимости от того, какой статус и/или распространение имеют языки диаспор Таджикистана в основной стране проживания, они могут быть разделены на две группы.

Для обозначения языков первой группы предлагается использовать термин *экзогенные языки*, расширив его значение следующим образом: экзогенным называется язык диаспоры, имеющей вне Таджикистана основное территориально-государственное образование, в котором данный язык является титульным, государственным, официальным и/или мажоритарным. К экзогенным относятся абазинский, абхазский, аварский, адыгейский, азербайджанский, албанский, алтайский, армянский, башкирский, белорусский, болгарский, бурятский, венгерский, гагаузский, греческий, кабардино-черкесский, калмыцкий, лезгинский, коми-пермяцкий, балкарский, казахский, кумыцкий, лакский, молдавский, марийский горный, марийский луговой, литовский, мордовский мокша, мордовский эрзя, немецкий, ногайский, осетинский, персидский, польский, пушту, румынский, русский, сербский, словацкий, табасаранский, татский, тувинский, узбекский, уйгурский, украинский, финский, хакасский, хорватский, чеченский, чешский, чувашский, эстонский, якутский (саха) языки диаспор.

Языки второй группы могут быть обозначены термином *эндогенные языки*: эндогенным называется язык диаспоры, имеющей вне Таджикистана иной район расселения, в котором данный язык не является титульным, государственным, официальным и/или мажоритарным, например, крымско-татарский язык, согласно ст. 6 Конституции Автономной Республики Крым 1992 г., — государственный язык АРКР.

Особую группу языков Таджикистана составляют иммигрантские языки как языки народов других государств, недавно поселившихся в Таджикистане на постоянное или временное жительство. Некоторые из народов-иммигрантов в Таджикистане были зарегистрированы отдельной строкой уже в переписи 1970 г., другие немного позже, в итогах переписи 1999 г.

Полисубъектность языковой политики Таджикистана, создаваемая, помимо участия в ней государства и государственных институтов, активной деятельностью таджикской, русской и диаспоральной интеллектуальных элит, объясняет некоторую противопоставленность трех групп языков: таджикского, русского и языков диаспор, с одной стороны, и иммигрантских языков — с другой. Именно иммигрантские языки оказываются вне языковой политики и языкового планирования.

Тем не менее факт существования и регулярная регистрация иммигрантских языков в переписях заставляет учитывать их при социолингвистической инвентаризации языков Таджикистана.

Итак, для того чтобы получить более отчетливую картину формирования этноязыкового ландшафта Таджикистана, рассмотрим подробнее языки восьми наиболее крупных диаспор, насчитывающих более 100 000 человек: русской, украинской, узбекской, немецкой, татарской, уйгурской, белорусской, корейской.

Русская диаспора с начала присоединения Таджикистана к России целенаправленно формировалась как соответствующая инфраструктура в части империи: создавались российские пограничные форпосты, крепости и линии, воздвигались укрепления и казачьи поселения, велись интенсивные переселения казачества и крестьян, компактно селили сосланных старообрядцев и проч. Царское правительство регулировало миграционные потоки в Таджикистан, заселяя все большие регионы страны (в 1760 г. сенатом был принят Указ «О занятии в Сибири мест от Усть-Каменогорской крепости по р. Бухтарме и далее до Телецкого озера и о заселений той страны по рекам Ебе, Ельбе, Березовке, Глубокой и по прочим, впадающим в оные и Иртыш-реку, русским людьми»; в 1881 г. — «Временные правила о переселении крестьян» и проч.). Вследствие такой политики уже в 1897—1916 гг. в Таджикистан переселились 1,14 млн человек. В XX в. в связи с освоением природных богатств республики приток русских в Таджикистан значительно усилился: если к 1870 г. русская диаспора Таджикистана насчитывала 245,9 тыс. человек, в 1897 г. — 539,7 (12,8% населения), то к первой советской переписи 1926 г. — 1 275 654 человек. Дальнейшая динамика численности русского населения такова: в 1979 г. — 5 991 205; в 1989 г. — 6 062 019; в 1999 г. — 4 479 620 человек. В начале 70-х гг. XX в. русская диаспора составила около 42% населения республики, но в последние годы ее численность уменьшилась из-за эмиграции, однако по-прежнему русский язык является в демографическом и коммуникативном отношении мощным языком. Согласно переписи 1999 г., представители русской диаспоры заявили о полном (100%) владении родным языком, 14,9% из них владеют таджикским языком.

Украинская диаспора уже в 1897 г. была представлена 86,7 тыс. украинцев, через 30 лет численность украинцев в Таджикистане увеличилась почти в 10 раз, в 1989 г. достигла 875,7 тыс. человек, а в 1999 г. сократилась до 547,1 тыс. В настоящее время в Таджикистане зарегистрировано 13 украинских общественных объединений; при содействии Посольства Украины в 1999 г. была создана Ассоциация «Украинцы Таджикистана», учредителями которой выступили 8 региональных украинских общин; за счет государственного бюджета издается национальная газета Украины: с 1995 г. в Душанбе работает единственный в Средней Азии Украинский учебный комплекс, включающий детский сад, гимназию, воскресную школу; действуют 11 хоров, 8 вокальных и вокально-инструментальных ансамблей, один танцевальный коллектив, 2 фольклорные группы. Согласно данным переписи 1999 г., из 547,1 тыс. украинцев 88,1 тыс. (16,1%) владеют родным; 68,7 тыс. (12,6%) — государственным (таджикским), 544,4 тыс. (99,5%) — русским языком.

Узбекская диаспора, проживающая, в основном, в приграничных южных областях страны, формировалась издревле, ее численность проявляет устойчивую и заметную тенденцию к увеличению: узбекская диаспора составляла в 1970 г. — 1,7%, в 1979 г. — 1,8%, в 1989 г. — 2,0%, в 1999 г. — 2,5% населения страны. В настоящее время узбекская диаспора имеет самые высокие показатели рождаемости, кроме того, продолжается (регистрируемая и нерегистрируемая) миграция узбеков в Таджикистан, обусловленная экономическими причинами, что позволяет демографам прогнозировать дальнейшее значительное увеличение узбекской диаспоры Таджикистана. Согласно данным переписи 1999 г., из 370,7 тыс. узбеков 359,5 тыс. (97,0%) владеют родным языком; 296,4 тыс. (80,0%) — государственным (таджикским), 219,4 тыс. (59,2%) — русским языком.

Немецкая диаспора Таджикистана формировалась в течение 200 лет. В годы столыпинской аграрной реформы было образовано около 100 немецких поселений; в конце XIX в. значительные группы немцев мигрировали из Поволжья, а также из Германии и Австро-Венгрии. В настоящее время уменьшение немецкой диаспоры вызвано эмиграцией на историческую родину около 700 тыс. человек. В Таджикистане работает ассоциация «Возрождение», объединяющая все региональные общества для представления интересов немцев Таджикистана; идут радиопередачи на немецком языке, открыт Немецкий дом, театр, издаются журнал «Феникс» и газеты; активно работает немецкое культурное общество «Хаймат». По переписи 1989 г. более 50% немцев назвали родным языком русский, остальные, зная архаичную форму немецкого языка, использовали ее на бытовом уровне; согласно данным переписи 1999 г. из 77,2 тыс. немцев 21,8% владеют родным языком; 15,4% — государственным (таджикским), 99,3% — русским языком.

Татарская диаспора начала формироваться в западных и северо-западных регионах Таджикистана в XVIII в.: процесс присоединения Таджикистана к России сопровождался переселением не только русских, но и татар, которые служили в казачьих войсках переводчиками, образуя татарские слободы, оседая в городах и на скрещении караванных путей; миграционные потоки продолжались и в XIX в. Во второй половине XIX в. численность татар на территории Таджикистана значительно увеличилась, и татары стали третьей по величине этнической диаспорой. В Таджикистане работает Ассоциация татарских и татаро-башкирских общественных и культурных центров «Идеал», регулярно проводятся международные фестивали, праздник «Сабантуй», пользуется заслуженной популярностью Душанбинский народный ансамбль «Сарман».

На татарском языке в мире говорят более 6 млн человек, среди проживающих в Республике Таджикистан татар, согласно данным переписи 1999 г., 92,5 тыс. (37,1%) владеют родным языком; 158,3 тыс. (63,6%) — государственным (таджикским), 241,3 тыс. (96,9%) — русским языком.

Уйгурская диаспора на территории Таджикистана сложилась к концу XIX в. за счет выходцев из Восточного Туркестана. По итогам переписи 1897 г. численность уйгуров в Таджикистане составляла 55 815 человек, в 1910 г. в городах и селениях проживали уже 86 426 человек. Контингент обучающихся и количество

уйгурских школ соответственно также менялись: в 1931 г. в школах ликбеза обучались 2500 уйгуров, в 1935 г. в Ленинабадской области в 1044 пунктах ликбеза обучались 48 220 человек; в 1951—52 гг. работали 52 уйгурские школы, в 1969—1970 гг. — 64 школы, 1986—1987 гг. — 11 уйгурских и 38 смешанных школ. Большое значение имело открытие уйгурского отделения при филологическом факультете Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни. Успешное функционирование уйгурских школ поддерживается издательством «Рауан», которое издает учебники на уйгурском языке. В 1949 г. в Академии наук Таджикистана был создан сектор уйгуро-дунганской культуры, в дальнейшем сектор был преобразован в отдел уйгуроведения, на основе которого в 1986 г. был организован Институт уйгуроведения. Согласно данным переписи 1999 г. 171,1 тыс. уйгуров (81,3%) владеют родным языком; 169,3 тыс. (80,5%) — государственным (таджикским), 160,2 тыс. (76,1%) — русским языком.

Белорусская диаспора сформировалась к началу XX в.: первые официальные сведения о белорусских поселенцах были зафиксированы переписью 1926 г., согласно которой белорусов в Таджикистане насчитывалось 25 584 человек. Согласно данным переписи 1999 г. 15,1 тыс. белорусов (13,5%) владеют родным языком; 11,1 тыс. (9,9%) — государственным (таджикским), 111,2 тыс. (99,41%) — русским языком.

Корейская диаспора имеет два государства, которые можно считать исторической родиной корейцев — Северную и Южную Корею, в Таджикистан они были депортированы в 1937 г. с российского Дальнего Востока, куда корейцы переселились во второй половине XIX в. По численности и удельному весу корейская диаспора занимает в республике девятое место. Численность корейцев сократилась с 100 739 (1989 г.) до 99 665 (1999 г.) человек, однако сама доля корейцев в населении страны несколько увеличилась (с 0,62% до 0,67%). Внутренняя миграция корейцев привела к снижению их численности в Гармской и Кулябской областях и увеличению в городах Душанбе (на 27,9%) и Ходжент (на 52,6%). Согласно данным переписи 1999 г. 25,7 тыс. корейцев (25,8%) владеют родным языком; 28,7 тыс. (28,8%) — государственным (таджикским), 97,4 тыс. (97,7%) — русским языком.

В заключение хотелось бы отметить, что Конституцией Республики Таджикистан гарантируется «создание условий для изучения языков народов Таджикистана», однако, к сожалению, в школах изучается только 14 родных языков. На 7 языках диаспор в школах ведется обучение. В ряде вузов осуществляется подготовка специалистов по немецкому, уйгурскому, польскому, турецкому, корейскому, азербайджанскому и другим языкам народов Таджикистана, однако количество студентов, обучающихся на родных языках, невелико, напр., на узбекском языке в 2004 г. обучалось 401, корейском — 11, немецком — 14, уйгурском — 16, других языках — 17 человек.

Языки диаспор используются в средствах массовой информации, однако здесь следует учитывать, что 90% СМИ Таджикистана практически являются негосударственными. Тем не менее государство поддерживает интересы диаспор и по-

могает в издании газет и журналов, более 70% изданий печатаются на русском, узбекском, украинском, немецком, уйгурском, корейском, татарском и других языках, существуют пакеты государственных заказов, практикуется освобождение от выплаты на добавленную стоимость и размещение части государственной рекламы в изданиях газеты немецкой диаспоры, выходящей тиражом 2000 экземпляров, «Корё ильбо» (газета корейской диаспоры, выходящей тиражом 1081 экземпляр), «Уйгур авазии» (газета уйгурской диаспоры, выходящая тиражом 6030 экземпляров), «Украински новини» (газета украинской диаспоры, выходящая тиражом 1200 экземпляров) и др., выражающих интересы этих народов. Всего государство частично финансирует 14 газет и 8 журналов на языках диаспор.

ON THE PROBLEM OF LANGUAGE SITUATION IN TAJIKISTAN

A.A. Nozimov

Russian Language Department
S. Aini State Teachers' Training University of Tajikistan
Rudaki av., 121, Dushanbe, Tajikistan

The article is devoted to the analysis of language situation in Tajikistan. Main language groups are characterized, factors and specific features of their functioning and development are revealed.

ПЕРЦЕПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЕГО ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

И.О. Прохорова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
Ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье обсуждаются вопросы, касающиеся языковой способности человека и, в частности, особенностей его восприятия. Описывается картина перцептивной эквивалентности дифференциального признака «твердость-мягкость» у носителей разных языков, уточняются параметры их перцептивной способности.

Памяти Лидии Васильевны Бондарко

Основным объектом лингвистики традиционно считается язык, рассматриваемый как семиотическая система звуковых, лексических и грамматических средств и понимаемый, прежде всего, как средство общения. С языком связано становление человека, его существование в мире. Человек использует язык для обмена мыслями, информацией, для взаимопонимания в обществе. Эти назначения языка составляют его социальную основу.

Владение языком связано не только с физиологическими особенностями, развитостью органов произношения, но и с особой умственной организацией человека, с его способностью абстрактно мыслить, формулировать и выражать новые мысли соответственно новым обстоятельствам.

Язык играет огромную роль в нашей жизни. Как писал Леонард Блумфилд, «вероятно именно потому, что мы так с ним свыклись, мы редко обращаем на него внимание, принимая его, подобно дыханию или ходьбе, за нечто само собой разумеющееся. Именно благодаря языку человек отличается от животных» [3. С. 17]. Псевдоязык животных: их сигналы, оповещающие себе подобных об изменениях в окружающей среде, звукоподражания, даже возможность попугаев или обезьян произносить слова или отдельные фразы — все это не имеет ничего общего с человеческим языком. Язык составляет исключительную и неотъемлемую принадлежность человека, являясь необходимым условием функционирования нашего интеллекта. Язык не может существовать независимо от человека. Неслучайно слово *язык* в некоторых контекстах получает значение ‘человек, народ, народность’. Так, в Словаре языка А.С. Пушкина этому слову сопоставлено девять значений, из которых четыре так или иначе соответствуют понятию *человек*.

Фразеология русского языка закрепляет в нашем сознании и речевом опыте прочную связь между человеком и его языком. Мы говорим *найти общий язык, говорить на разных языках, эзопов язык, притча во языцех*, когда хотим сообщить о стремлении достичь согласия, взаимопонимания или о невозможности добиться этого, о выражении мыслей в аллегорической форме, о предмете всеобщих разговоров и постоянных пересудов.

Размышляя о влиянии языка на характер народа, о воздействии языков на духовную организацию человечества, Вильгельм фон Гумбольдт утверждал: «Человек думает, чувствует и живет только в языке, он должен сначала сформироваться посредством языка» [7. С. 378]. По Гумбольдту, народ создает свой язык как орудие человеческой деятельности, поскольку любая общественная деятельность невозможна без языка.

Лингвистическая традиция рассматривать язык в отношении к его создателю и пользователю нашла яркое отражение в трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы и многих европейских языковедов. Один из разделов «Общей лингвистики» Эмиля Бенвениста носит название «Человек в языке». Бенвенист излагает суть антропоцентрического принципа в языкознании: «Именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект. В мире существует человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека» [2. С. 293]. Также определенно формулирует свою позицию Фердинанд де Соссюр: «Язык существует лишь в говорящем, он не может существовать вне общества» [13] (1).

Нельзя изучать язык независимо от человека, владеющего им, точно так же, как нельзя построить науку о человеке без обращения к его языку. Это хорошо понимал Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. Выступая за искоренение, как он полагал, «предрассудка, называемого антропоцентризмом», Бодуэн в то же время признавал важность обращения к языковому чутью носителей языка. Он считал, что психофонетика должна изучать «фонационные представления» в психике человека. О необходимости регистрировать факты языкового сознания говорящих на данном языке писал и ученик Бодуэна — Лев Владимирович Щерба. Щерба исходил из того, что язык является средством общения, и поэтому важно представлять себе существенность каждого языкового факта для носителей языка.

Известный французский лингвист Клод Ажеж в книге «Человек говорящий» рассматривает вопрос о связи между ментальными процессами, лежащими в основе языковой способности, и тем, как эта способность используется человеком [1]. Языковая способность, вписанная в генетический код человека около 1,5—2 млн лет назад, — пишет Ажеж, — является единой для всех людей и универсальной характеристикой человека как вида. Изучать языковую способность человека — значит узнавать то, как человек использует язык.

Наблюдения над речевой деятельностью позволяют лингвистам делать выводы о функционировании языка. Связь между языковой способностью и речевой деятельностью особенно ярко обнаруживается, если обратиться к анализу перцептивной картины речи, т.е. тех особенностей восприятия (2) звуковых единиц, которые в первую очередь зависят от их языковой функции.

Отечественная лингвистика всегда проявляла устойчивый интерес к изучению звучащей речи, первичной и основной форме существования языка. Произносимая речь, порождаемая в процессе говорения и воспринимаемая слушающими, является материалом, содержащим сведения о том, как функционирует язык, каким образом его звуковые единицы выполняют свое основное предназначение — участие в образовании и различении значимых единиц языка — морфем и слов.

Изучение речевого поведения человека с точки зрения анализа слухового восприятия позволяет:

— расширить наши знания о ментальных процессах, лежащих в основе восприятия;

— выяснить, как функционирует перцептивный аппарат человека: а) проанализировать, как структурируется и организуется получаемая человеком сенсорная информация; б) установить, как фильтруется эта информация, в какой степени ее интерпретация зависит от фонологического слуха *resp.* «фонологического сита» носителя языка, т.е., в конечном счете, узнать, как используется языковой код говорящим-слушающим;

— определить, в чем состоит интерферирующее влияние системы родного языка человека, ибо, как говорил Бодуэн, мы способны воспринимать все слышанное «под углом» родного языка;

— определить стереотипы перцептивного поведения носителей данного языка;

— установить правила, регулирующие отношения между фонемой и ее фонетическими характеристиками.

Поскольку общим для всех *homo sapiens* является наличие языковой способности, то в нашем речевом поведении, естественно, должны обнаруживаться определенные универсальные черты. С другой стороны, следует непременно ожидать и специфических особенностей, вызываемых разнообразием языков, и, соответственно, языковых систем, которыми пользуются их носители. И тут мы обращаемся к анализу двух объектов: фактов языка и поведения человека — носителя языка.

Рассмотрим этот вопрос на примере проблемы различительных признаков. Как известно, данные восприятия не учитывались (3) при описании различительных признаков фонем. Бинарные различительные (дифференциальные) признаки с заложенной в них идеей дихотомичности были описаны применительно к артикуляторному и акустическому уровням (Якобсон, Фант и Халле, 1962). Последнее дало возможность утверждать, что при таком подходе выделение единиц, значимых для фонематического слуха, становится весьма проблематичным. Крупнейший специалист в области перцептивной фонетики Зураб Николаевич Джапаридзе убедительно показал, что различительные признаки, как они описываются авторами соответствующей теории, не есть те признаки, которые используются слуховой системой человека. В теории различительных признаков «фонетические единицы классифицируются не по тем признакам, которыми их различает слух носителей языка, а по тем признакам, которыми их может отличить лингвист друг от друга в процессе логических операций» [8. С. 76].

С середины XX в. основным направлением экспериментально-фонетических исследований становится определение перцептивных коррелятов различительных признаков фонем. В основе этого направления лежит идея рассматривать функционирование языка в связи с его носителем. Главная заслуга в развитии этой отрасли знаний, безусловно, принадлежит Лаборатории экспериментальной фонетики им. Л.В. Щербы, кафедре фонетики и методики преподавания иностранных языков СПбГУ (ЛГУ), и в первую очередь Лидии Васильевне Бондарко. В центре внимания ученых были следующие вопросы: Какие стереотипы перцептивного

поведения человека навязывает носителю языка его языковая система? От чего они зависят? Могут ли дифференциальные признаки разлагаться на более мелкие компоненты, и если да, то какова их структура? Говоря другими словами, какие составляющие элементы звуков (полезные свойства), по Бодуэну — «фонационные части» звуков — способны выполнять лингвистическую функцию — участвовать в выявлении дифференциальных признаков фонем?

Традиционно считалось, что восприятие речи есть процесс, в результате которого выделяются основные, фонематические, признаки, играющие в языке «сигнальную роль», и отторгаются другие, не имеющие в нем функциональной значимости. Исследования восприятия русской речи показали, что перцептивное пространство не совпадает с фонематическим и что число различаемых человеком звуковых единиц превосходит число фонем его родного языка. Было установлено, что носители русского языка различают и определенным образом интерпретируют 18 эталонов русских гласных, функциональная нагрузка которых обусловлена твердостью-мягкостью соседних согласных [5].

Исследования восприятия русской звучащей речи обнаружили, что отношения между дифференциальными признаками и их физическими характеристиками не изоморфны. Дифференциальные признаки не имеют однозначных артикуляторных и акустических коррелятов и часто обнаруживаются не в том сегменте, который можно считать коррелятом данной фонемы, а в целом слоге, в состав которого входит эта фонема. Элементарными и первичными единицами анализа оказались не фонемы, а слоги, хранящиеся в ментальной памяти носителя языка. Так, перцептивная недостаточность русских мягких смычных компенсируется наличием *i*-образного перехода от мягкого согласного к гласному. Иначе говоря, аккомодационные изменения соседнего гласного в данном случае оказываются фонетическим сигналом признака согласного. Для носителей русского языка в целом ряде случаев качество соседнего гласного было более существенным, чем собственные характеристики мягкого согласного. В результате экспериментов было обнаружено, что «в качестве признаков, полезных для восприятия, т.е. в конечном счете функциональных, выступают такие свойства речевого потока, которые прямо не соотносятся с дифференциальными признаками ни с точки зрения способа противопоставления другим признакам, ни с точки зрения линейного расположения в речевой цепи» [4. С. 41]. Более того, признак мягкости согласных выявляется не только на протяжении всего слога, но и на участках элементов, не представленных в его фонологическом составе (на участках *i*-образных переходов и не только на них). Функциональная роль *i*-образных элементов в восприятии мягкости согласных находится в обратной зависимости от степени мягкости самих согласных (взаимокомпенсаторные отношения).

Выявление функционально значимых характеристик звуковых единиц, существенных для восприятия, явилось основанием для разграничения понятий различительного (дифференциального) и релевантного (фонологически существенного) признаков. Релевантными, т.е. полезными для восприятия, могут быть и интегральные, избыточные признаки.

Вывод, полученный при изучении речевого поведения носителей русского языка, о том, что функциональный признак «твердость-мягкость» не связан в их языковом сознании с каким-либо одним фонетическим свойством ни на артикуляторном, ни на акустическом, ни на перцептивном уровне, дал основание предположить, что при восприятии русской речи носителями других языков данный признак не будет иметь инвариантной связи с какой-либо одной его фонетической характеристикой. Поскольку перцептивное поведение человека имеет языковую мотивированность, для носителей разных языков одна и та же фонетическая информация может оказаться в разной степени существенной [12].

При исследовании восприятия слогов с твердыми и мягкими согласными носителями испанского языка было обнаружено, что опознаваемость слогов типа «согласный + гласный», отражая многообразие звукового выражения фонемы, указывает на сложные и неоднозначные отношения между фонемой и ее интерпретацией. Семиотика мягкости представляет собой сложную картину. Диапазон фонетических коррелятов фонемы чрезвычайно широк. Так, перцептивным коррелятом бемольности служит не только качественная характеристика компонентов, представленных в фонологическом составе слога, но и фиксация «ключевых» гласных как знаков, вынесенных за скобки — показателей тональности слога, т.е. элементов, отсутствующих в его фонологическом составе. Что касается акустических характеристик согласных, то в противоположность низким бемольным губные и заднеязычные дизонты интерпретировались как высокие передне- и среднеязычные. Иными словами, твердость отождествлялась с признаком низкого тона, мягкость — с признаком высокого тона. Наиболее продуктивным и типичным сигналом мягкости согласных, знаком-доминантой, служили в слогах «согласный + гласный» *i*-образные переходы [12]. Выводы о существенности-несущественности различий в восприятии тембровых признаков согласных испанофонами производились с использованием современных методов статистической обработки, соответствующих математических формул и расчетов, что в большой степени обеспечивало достоверность полученных результатов (4).

Финны, как и носители русского или испанского языка, при восприятии мягкости опираются на *i*-образные переходы. Носители же французского языка в силу того, что в его фонетической системе согласные имеют палатализованные оттенки и отсутствует корреляция палатализации, в качестве полезного признака при «извлечении» мягкости используют в аналогичных условиях качество согласного [11].

Фонологическая система арабского языка с его различной функциональной ролью согласных и гласных (согласные образуют слоги, а гласные используются в качестве огласовки) обуславливает тот факт, что у носителей этого языка при восприятии тембрового признака русских согласных большая функциональная нагрузка приходится на свойства согласного и меньшая — на свойства гласного [6].

Анализ релевантных лингвистических фактов восприятия «чужого» тембрового признака показывает, что его перцептивное содержание прежде всего зависит от «знания» человеком системы его родного языка. Это «знание» управляет процессом восприятия неродной речи, и что главное, — оно навязывает носителю

языка определенные способы интерпретации фонологических явлений чужого языка. Кроме того, фонемная идентификация звуковых последовательностей зависит также от слоговой структуры речевого сигнала, наличия-отсутствия слоговых контрастов, и в первую очередь контраста по локусу, от дистрибутивных и статистических характеристик фонем родного языка.

Полученный лингвистический материал позволил проанализировать и обобщить индивидуальные перцептивные системы неискушенных носителей языка, уточнить параметры их перцептивной способности, а точнее, ее функционирование в конкретных речевых условиях, и составить перцептивный портрет совокупного среднего носителя конкретного языка.

Результаты проведенных исследований содержат важный материал для практики преподавания иностранного языка, поскольку показывают степень перцептивной готовности носителя языка применительно к возможности его обучения русскому произношению.

В ходе проведенных экспериментов объектами изучения и пристального внимания лингвистов были не только отдельные участки языковой системы, но и сам носитель языка, т.е. *языковая личность* (термин, введенный Виктором Владимировичем Виноградовым).

Результаты экспериментально-фонетических исследований, инициированных Лидией Васильевной Бондарко, ее теоретические работы в области фонетической организации речи позволяют с новых позиций подойти к трактовке языковой способности говорящего — слушающего, т.е. строго говоря, к описанию речевого поведения носителя языка, и шире, — языковой личности. Совершенно очевидно, что изучение парадигмы языковой личности должно быть связано не только с вопросами о том, как язык концептуализирует мир с помощью лексики и грамматики (языковая картина мира). Важнейшее значение имеет и то, как функционирует звуковая система языка, которой пользуется человек в своей РД.

Современная разработка теории языковой личности, структуры и содержания этого понятия связаны в первую очередь с именем Юрия Николаевича Караулова. В системе Караулова языковая личность — это:

1) любой носитель языка, который с помощью системных средств языка отражает в своих текстах видение им окружающей действительности, т.е. реконструирует языковую концептуализацию мира;

2) «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны — по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике» [9. С. 29].

Идея рассматривать языковую личность во втором из приведенных значений представляется нам исключительно плодотворной, поскольку речевые поступки человека предполагается анализировать с учетом *всех ярусов* языковой системы и всех видов РД. Однако вызывает недоумение, что при этом в реконструкции содержания и структуры языковой личности опущен фонетический уровень и как уровень системы, и как уровень ее анализа.

Караулов поясняет: «Структура языковой личности складывается из трех уровней — вербально-грамматического, когнитивного и прагматического. Каждый из уровней характеризуется своим набором единиц, которые охватывают *все используемые при изучении языка единицы* (выделено нами. — *И.П.*). К вербально-грамматическому уровню относятся единицы, традиционно используемые при описании лексического строя языка, — слово, морфема, дериват, синоним, словосочетание, синтаксема, управление, согласование и т.д.» [10. С. 672]. Между тем иерархические отношения связывают единицы разных уровней языка: фонетические единицы, хотя и лишены самостоятельного лингвистического значения, выполняют важнейшую функциональную роль в реализации единиц высшего уровня: морфем, слов, словосочетаний. Поэтому речевое поведение человека как языковой личности невозможно описать, не обращаясь к вопросам функционирования звуковых единиц. В [9] о фонетической составляющей структуры языковой личности упоминается лишь при описании лексикализации как способа хранения грамматических знаний в лексиконе языковой личности, тем самым исключается комплексный анализ функций языковых единиц всех уровней.

Нам представляется, что составить полное описание любого национального языкового типа, в том числе и общерусского (как у Ю.Н. Караулова), можно только с учетом данных о функционировании фонетических единиц в РД языковой личности. Обязательное включение системных сведений о производстве и восприятии речи носителем языка позволит избежать неполной и редуцированной трактовки структуры языковой личности, причем на всех уровнях ее устройства и во всех видах РД. Описание структуры языковой личности, психофизической речевой организации человека как системы его речевого поведения неизбежно предполагает выяснение вопросов о том, как производятся звуки речи (артикуляция) и как они оцениваются слуховой системой носителя языка (восприятие).

Серия проведенных экспериментально-фонетических исследований позволила близко подойти к решению задачи, связанной с моделированием перцептивной деятельности реальных носителей языка. Понимание компетенции, трактуемой в первую очередь как знание своего родного языка говорящим — слушающим, в нашем случае — перцептивного поведения, раскрывает во многом природу языковых и интеллектуальных способностей человека. Исследуя перцептивные возможности носителей разных языков, можно установить как общие, т.е. универсальные, свойства человеческого интеллекта и языковой способности, единой для всех людей, так и их специфические особенности.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) «Курс общей лингвистики» Соссюра, реконструированный Сеше и Балли по конспектам лекций, предоставленный учениками Соссюра, заканчивается, как известно, словами: «... единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [13. С. 269]. Однако установлено, что эта фраза была добавлена составителями «Курса...» и не принадлежит Соссюру: ни в одном конспекте лекций, которыми пользовались Сеше и Балли, ее нет.
- (2) Восприятие понимается как фонемная идентификация звучащей речи.
- (3) Исключения составляют характеристики признаков «прерванный — непрерывный» и «компактный — диффузный», при интерпретации которых привлекались данные восприятия.

- (4) Мы принимали во внимание только значимые результаты, что вовсе не предполагает игнорирования так называемого «отрицательного» и иного рода материала (например, единичных фактов восприятия, маргинальных фонетических характеристик или фонетических нулевых знаков). Такого рода информация учитывалась при составлении индивидуальных речевых портретов участников эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ажеж К.* Человек говорящий. — М.: УРСС, 2003.
[2] *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. — Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998.
[3] *Блумфилд Л.* Язык. — М.: Прогресс, 1968.
[4] *Бондарко Л.В.* Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. — Л.: ЛГУ, 1981.
[5] *Вербицкая Л.А.* Звуковые единицы речи и их соотношение с оттенками и фонемами: Дисс. ... канд. филол. наук. — Л., 1964.
[6] *Гаданфар Ф.Х.* Тембровые корреляции согласных в русском и арабском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1985.
[7] *Гумбольдт В. фон.* Характеристика языка и характеристика народа // Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985.
[8] *Джапаридзе З.Н.* Перцептивная фонетика. — Тбилиси: Мецниереба, 1985.
[9] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: УРСС, 2002.
[10] *Караулов Ю.Н.* Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия. — М.: БРЭ, 2003. — С. 671—672.
[11] *Киушкина О.М.* Перцептивные характеристики консонантного противопоставления по твердости-мягкости в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1982.
[12] *Прохорова И.О.* Особенности восприятия латиноамериканцами твердых и мягких согласных русского языка // Вопросы обучения русскому языку студентов-иностранцев. — М.: УДН, 1974. — С. 98—107.
[13] *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1977.

PERCEPTIVE BEHAVIOUR AS A PART OF LANGUAGE COMPETENCE

I.O. Prokhorova

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The aim of the article is to analyze the problem of perceptive behaviour as a part of human language competence, the knowledge that enables one to produce and comprehend a language. In particular, the perception of distinctive feature «hardness-softness» is analyzed here.

НАИБОЛЕЕ ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ИНТЕНСИВНОСТИ В РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Н.В. Соколова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена некоторым продуктивным и частотным интенсификаторам в русской разговорной речи. В русле теории функциональной грамматики, с учетом взаимодействия различных уровней языка рассматриваются история вопроса, современный подход, а также нормативные аспекты употребления интенсификаторов в современной русской разговорной речи.

В русском литературном языке с начала XVIII в. и вплоть до сегодняшнего дня ряд аналитических степеней сравнения оказывает влияние на простые синтетические формы. Возникают гибридные модификации, порицаемые нормативной стилистической грамматикой, но не выходящие из употребления. Так, в 1834 году Н.И. Греч считал «непозволительным» употребление словосочетания «самый сладчайший», но этот запрет не возымел действия. Через 100 лет М. Горький вычеркивал из рукописей молодых писателей словосочетания типа «самый мельчайший». В.В. Виноградов, приводя в книге «Русский язык» эти примеры, выразил надежду на их дальнейшее нераспространение: «сочетания этого рода в современном языке малоупотребительны и расцениваются как погрешности стиля» [3. С. 251]. Но сочетания «этого рода» множатся благодаря средствам массовой информации, и приходится признать, что надежды В.В. Виноградова на стилистическое ограничение использования подобных словосочетаний не оправдались.

Серия форм степеней сравнения — «самый + прилагательное» (превосходная степень) и «более + прилагательное» (сравнительная степень) — должна быть признана «очень живой и продуктивной» в составе современного русского литературного языка, по мнению В.В. Виноградова. Грамматическое удобство их употребления состоит в том, что они могут быть образованы от любого качественного прилагательного, даже от такого, от которого нельзя образовать простые формы степеней сравнения (например: **более блестящий военачальник, но — самый блестящий военачальник; *более великая актриса, но — самая великая актриса; *более худший, но — самый худший*). Очевидно, что описательные аналитические формы превосходной степени более универсальны, нежели аналитические формы сравнительной степени.

Все громче звучит негодующий голос грамматистов, изучающих сравнительную степень прилагательного (Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Ю.Л. Воротникова и других) по поводу бытования словосочетаний «*более лучше*» и «*более хуже*». Беда, по их мнению, состоит в том, что все зафиксированные высказывания такого рода принадлежат работникам электронных средств массовой информации и проникают на страницы солидных печатных изданий, а значит, могут быть вос-

приняты как образцовые. Так, Ю.Д. Апресян различает неправильность относительную и абсолютную. Н.Д. Арутюнова приходит к горькому выводу о том, что в трудах грамматистов «примеры семантических и прагматических аномалий, иногда очень изощренные, теснят корректные примеры» [2. С. 303]. Ю.Л. Воротников видит причины возникновения и бытования аномальных форм «*более лучше*» и «*более веселее*» в том, что «в сознании носителей русского языка недостаточно закреплена слитность конструкции „более + позитив“, она явно не дотягивает до морфологического уровня» [6]. Можно предположить, что происходит это из-за того, что мы имеем дело со стремлением журналистов к выражению усиления собственной оценки сообщаемого, а этот экстралингвистический фактор влияет на развитие способов выражения субъективно-экспрессивной ситуации.

Среди аналитических форм превосходной степени первенство принадлежит форме «самый + прилагательное». Как показывает собранный материал, для высказываний (т.е. для разговорной речи) при употреблении формы превосходной степени характерно смешение значений элатива и суперлатива. Об этой тенденции к неразличению значений форм суперлатива и элатива писал В.В. Виноградов [3. С. 256]. Сравнивая функционирование форм элатива и суперлатива, авторы «Теории функциональной грамматики» пришли к выводу о том, что «нельзя говорить о жесткой границе между «относительным» и «абсолютным» в разговорной речи [12. С. 146], поскольку «субъективно-характеризуемая информация вытесняет из живой современной речи объективно-рациональную информацию» [12. С. 1].

Рассмотрим примеры.

1. Он выбрал **самый худший** способ, чтобы заявить о себе (из речи лектора).
2. Г.К. Жукова можно смело назвать **самым блестящим и самым популярным** советским военачальником (один из ведущих радиостанции «Эхо Москвы»).
3. Вы — наша **самая великая** актриса сегодня (телеведущий Д. Дибров — актрисе Ольге Волковой).
4. Покупайте **самый элитарный** журнал «Вог»! (продавец журналов в электричке).

Второй, третий и четвертый примеры формально относятся к суперлативам, т.к. Г.К. Жуков — самый блестящий и популярный из военачальников, Ольга Волкова — самая великая из современных актрис, а продаваемый журнал — самый элитарный из журналов, т.е. налицо высшая степень качества, присущая кому-то или чему-то, выделенному из группы (относительность признака). Но, с другой стороны, Г.К. Жукову нет равных среди советских начальников, как и О. Волковой — среди современных актрис, а продаваемому в электричке журналу — среди других элитарных журналов, т.е. налицо абсолютное превосходство, элатив. Помимо этого, выражено очень субъективное отношение говорящих к названным «несравненным» объектам, не говоря уже о том, что прилагательные *блестящий, великий и элитарный* вовсе не нуждаются в интенсификаторах, им изначально присуще значение предельности качества (исключая слово *блестящий*, у которого значение «превосходный» — переносное).

Трудно не согласиться с В.В. Виноградовым, который, анализируя подобные ситуации, пришел к выводу о том, что «для стремящегося выразить свое мнение

по отношению к „лучшему“ и „худшему“ никакое усиление качества не кажется преувеличенным» [3. С. 258].

В развитии универсальности формы «самый + прилагательное» легко убедиться на примере из мультфильма «Самый-самый-самый-самый».

После долгих споров и грызни царем был избран Лев.

— Имей в виду, — сказали Льву все звери и птицы, — теперь, когда ты избран царем зверей и птиц, ты должен стараться быть **самым смелым, самым сильным, самым мудрым и самым красивым!**

— Нечего мне стараться! — ответил Лев. — Раз вы меня избрали царем зверей и птиц — значит, я и есть **самый смелый, самый сильный, самый мудрый и самый красивый.**

Наконец звери привыкли к тому, что Лев — **самый-самый-самый-самый**, и стали приучать к этому своих детей ... Очень скоро Лев съел всех, кто делал ему замечания, а те, что остались, хором повторяли за Львом:

— Ты — царь зверей и птиц! **Самый смелый! Самый сильный!!! Самый мудрый!!! Самый красивый!!!** Не нам тебя учить!!!

Высказывание с четырьмя формами превосходной степени заменяется в тексте неоднократно высказываниями с интенсификаторами «самый» при отсутствии прилагательного, тем самым снимается значение суперлатива (по сравнению с другими) и возникает значение абсолютного превосходства — элатива. Но при этом возникает иронический эффект.

Ирония создается при помощи каламбура «после споров и грызни», где слово «грызня» употреблено в двух значениях: 1) драка между животными; 2) ссора, склока; а также фразой «съел всех, кто делал ему замечания» — словом «съел»: 1) употребил в пищу; 2) извел попреками, замучил.

Сказка заканчивается победой силы любви над силой власти. Последняя фраза мультфильма звучит так:

И могучий Лев — царь зверей и птиц — улыбнулся застенчивой улыбкой, потому что он понял, что тот, кого любят, всегда **самый-самый-самый-самый** [13. С. 12—14].

Остается только добавить, что ирония в конце сказки исчезает.

Интересно отметить, что после выхода в свет этого мультфильма 25 лет назад стало традиционным при перечислении чьих-либо общественных заслуг выражать субъективное ироническое отношение к этим заслугам при помощи более чем двукратного повторения слова *самый*. Причем все собранные примеры имеют форму мужского рода. Вот два из них:

1. Он у нас отлично учится, плаванием занимается, на гитаре играет. Ну просто — **самый-самый-самый** (Из услышанного разговора).

2. М. и депутат, и доктор наук, и удачливый бизнесмен, и спонсор — ну просто **самый-самый-самый** (говорит ведущий радио «Эхо Москвы»).

Таким образом, констатируем, что интенсификатор «самый» живет в звучащей речи чрезвычайно активной жизнью, и даже порой автономной.

Второе место после «самый» в списке частотности использования при выражении высшей степени качества принадлежит интенсификатору «совершенно», но с большим отставанием от «самый».

1. Вот такая история, **совершенно уникальная**, произошла с моим мужем (из телепередачи «Пока все дома»).
2. **Совершенно сокрушительный** юмор Жванецкого (из беседы с Фазилом Искандером по ТВ).
3. Сейчас перед этим футболистом открылась **совершенно колоссальная перспектива** (говорит спортивный комментатор радио «Эхо Москвы»).

Обратимся к словарю. «Уникальный» — исключительный; «сокрушительный» — потрясающий все существо человека; «колоссальный» — выдающийся, чрезвычайный. Значит, все эти прилагательные имеют в своей семантике нечто значительно превосходящее норму, и поэтому в усилении этих качеств нет никакой необходимости. Интенсификатор «совершенно», помимо значения «абсолютный», имеет значение «подлинный, настоящий». Поэтому есть основания сравнить эти примеры со следующей группой примеров:

Это — настоящая высокая мода в лучшем смысле слова (интервью с историком моды Александром Васильевым).

Этот дом на Сретенке и есть памятник самый настоящий (писательница Т. Толстая рассказывает в телепередаче «Времечко — Ночной полет»).

Это удивительный был человек, столько добра сделал — настоящий святой (из разговора).

Из приведенных примеров явствует, что в роли интенсификатора при выражении превосходной степени признака выступает слово «настоящий» (которое после успеха книги «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого в нашем сознании ассоциируется с «лучшим, образцовым»). Но второй пример свидетельствует о том, что и это слово допускает превосходную степень: *самый настоящий памятник*, что тоже подтверждает мысль об исчезновении границы между суперлативом и элативом. Это объясняется присутствием дополнительного значения «аффективности» (чрезмерного выражения чувств), как его определила Е.М. Вольф [5. С. 98].

Значение аффективности присуще словосочетаниям «очень + прилагательное». Убедимся в этом на примерах:

Офис для **очень солидной фирмы!** (реклама).

4500 сотрудников имеют возможность эти идеи воплощать, причем в **очень интенсивном режиме** (беседа с предпринимателем на радио «Эхо Москвы»).

В СССР сложился **очень превосходный кинематограф** (из интервью с депутатом С. Бабуриным).

В семантике прилагательных «интенсивный», «солидный», «превосходный» ощутимо присутствие преувеличенности, значительного превышения нормы, поэтому добавление «очень» вносит только субъективную оценку, не в состоянии увеличить степень качества. Это изменение в статусе слова «очень» ощутил и выразил писатель Василий Аксенов в беседе на радио «Эхо Москвы»:

— ДНК?

— И ДНК тоже. Это **очень серьезная** штука, но я уверен, есть что-то **более серьезное**.

Этот пример интересен тем, что фиксирует неспособность интенсификатора «очень» к градации, к различию между «серьезным» и «очень серьезным», само же прилагательное «серьезный» такую способность пока сохранило, что видно из следующего примера:

Великобритания **значительно более серьезно** отнеслась к военным угрозам России (высказывание ведущего радиостанции «Эхо Москвы»).

Интенсификатор «значительно более» нейтрален, он не имеет значения аффективности. (Для сравнения — *гораздо более серьезно, чересчур серьезно, слишком серьезно.*)

Е.М. Вольф пришла к выводу о том, что «структуры интенсификации часто включают аффективность как один из элементов», что, безусловно, «препятствует классификации» [5. С. 98]. Так, наличие аффективности в рекламе исключает возможность оценки качества рекламируемого:

В журнале «Спортклуб» вы найдете увлекательные репортажи **из самых «горячих» спортивных точек!**

В газете вы найдете информацию о **самых крутых романах XX столетия!**

Теперь таким образом рекламируются газеты и журналы. Но чем отличаются «крутые» романы от «самых крутых» и какой стадион мира представляет собой «самую горячую» точку — неизвестно никому.

Аффективность присуща не только языку рекламы. Обозреватели и корреспонденты, те, кто берет и дает интервью — все стремятся в микрофон выразить свою точку зрения, оценить информацию как *очень плохую* или *очень хорошую*. Это убедительно демонстрируют следующие примеры:

1. Было бы **чересчур уж оптимистичным** считать, что курдские экстремисты и в самом деле быстро угомонятся (из речи политобозревателя).
2. Главное, чтобы платье не было **слишком экстравагантным**, а значит, смешным (репортаж с показа моды).

Не только аналитические формы превосходной степени способны создавать излишнее преувеличение, вызванное субъективной оценкой. Синтетическая форма, образованная при помощи суффиксов *-айш-* и *-ейш-*, тоже справляется с этой функцией. Неразличение элативного и суперлативного значения характерно для всех форм превосходной степени. Синтетические формы на *-айш-* и *-ейш-* формально выражают элативное значение (т.е. безотносительно большую меру при знака) и встречаются только в составе фразеологических сочетаний:

В самое ближайшее время договор будет подписан (ведущий радиостанции «Эхо Москвы»).

Приглашаются на работу ... проживающие в Москве и **ближайшем Подмоскovie** (из устного объявления в метро).

Докапываться до **самых мельчайших подробностей** его подсознательной жизни (из беседы с психологом на радио «Эхо Москвы»)

В настоящее время формы «самое ближайшее время» и «самые мельчайшие подробности» воспринимаются как излишние. Но излишек ощутим и в словосоче-

тании «ближайшее Подмосковье» (без интенсификатора «самый»), которое является новообразованием от «ближнего Помосковья». Ведь с приобретением суффикса *-айи-* ни Мытищи, ни Одинцово (ближе других расположенные к Московской кольцевой автодороге подмосковные города) к Москве не приблизились, они были и остались самыми близкими городами. Поэтому можно говорить о невыполнении своего предназначения суффиксом *-айи-*. Образование синтетических форм превосходной степени с помощью префиксов не считается продуктивным. Однако этого нельзя сказать о префиксе *архи-*.

Несмотря на то, что синтетическая форма превосходной степени «архи + прилагательное» бытует давно в устной и письменной речи, можно сделать вывод о новой жизни префикса *архи-*. 100 лет назад он использовался только в публицистике. Нам он хорошо известен по произведениям В.И. Ленина (архиреволюционно, архиважная задача, архиреакционный). В последнее десятилетие частотность использования префикса *архи-* объясняется стилистическими причинами в связи с распространением моды на ироническое использование цитат классиков марксизма-ленинизма [7. С. 23].

1. *Архимодно* все прямое, облегающее, длинное (речь корреспондента «Вестей» с показа мод).
2. *Архиважная* национальная задача — водка (А. Ширвиндт в беседе с телеведущим).
3. *Биоэнергетическая* добавка к пище «Донор-Эл» является *архиполезной* (из советов врача).

Подводя итоги, сделаем выводы: для русской разговорной речи сегодняшнего дня характерны аналитические формы превосходной степени в элативном, т.е. безотносительном значении, причем самой универсальной и самой распространенной формой для этого является сочетание «самый + прилагательное». В связи с увеличением роли электронных средств массовой информации в нашей жизни распространяется не объективно-рациональная, а субъективно-характеризуемая информация, которая облачается в разговорные, часто неправильные формы. Но формы эти бытуют в речи, повторяются и закрепляются. Грамматисты могут эти формы фиксировать и изучать, но не могут влиять на их бытование. В настоящее время этот процесс только лишь активизировался, но начался он в XVIII веке.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. — М., 1995.
- [2] Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка, событие, факт. — М., 1988.
- [3] Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. — М., 1947.
- [4] Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. — М., 1985.
- [5] Вольф Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков хорошо/плохо // Вопросы языкознания. — 1986. — № 2.
- [6] Воронников Ю.Л. Более лучше, более веселее // Русская речь. — 1999. — № 1.
- [7] Земская Н.А. Русский язык конца XX столетия. — М., 1996.
- [8] Лаптева О.А. К формально-функциональному моделированию системы устного разговорного синтаксиса // Вопросы языкознания. — 1997. — № 2.

- [9] Словарь русского языка / Под ред. Евгеньева А.П. — В 4-х томах. — М., 1981.
[10] Русская грамматика. — М., 1980.
[11] Русский жаргон 60—90-х годов: Опыт словаря / Под ред. Баранова А.Н. — М., 1994.
[12] Теория функциональной грамматики: Качественность, количественность / Под ред. А.В. Бондарко. — СПб., 1997.
[13] *Ливанов В.* Самый-самый-самый-самый. — М., 1975.

THE MOST PRODUCTIVE MEANS OF EXPRESSION OF THE CATEGORY OF INTENSITY IN RUSSIAN SPEECH

N.V. Sokolova

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198

In the article the most productive intensifying words commonly used in Russian colloquial speech are analyzed from the position of the principles of functional grammar, mutual influence of different language levels is taken into consideration. The problem is studied in synchronic and diachronic aspects; norms of usage of intensifying words in modern Russian colloquial speech are also under analysis.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО КУРСА ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ

В.В. Артемова

Кафедра русского языка
Факультет международного академического сотрудничества
Тверской государственной технической университет
ул. Аф. Никитина, 22, Тверь, Россия, 170026

Статья содержит информацию по проблемам отбора содержания и организации фонетического материала при создании интерактивного курса дистанционной поддержки обучения.

С целью обоснования отбора материала для разработанного нами интерактивного курса дистанционной поддержки обучения китайских, вьетнамских, корейских учащихся русской фонетике нами была поставлена задача рассмотрения дидактических и методических подходов к учету принципов обучения.

Развивая идеи программированного обучения, В.П. Беспалько выделяет следующие принципы, которые, по мнению исследователя, оказываются существенными в дидактическом процессе с применением компьютерных технологий, а именно: принцип определенной иерархии управляющих устройств, принцип обратной связи, принцип шагового технологического процесса и принцип индивидуального темпа и управления в обучении [2. С. 300].

Основываясь на первом принципе, преподаватель контролирует учебный процесс в ситуациях, когда требуется создать представление о предмете и когда требуется помощь и коррекция в произнесении звуков, вызывающих трудности у студентов. Под принципом обратной связи следует понимать цикличность организации системы управления учебным процессом, так как учащимся необходима обратная связь для понимания учебного материала и правильного его толкования, а преподавателю — для коррекции процесса обучения. Учет принципа пошагового технологического процесса позволяет добиться общепонятности обучающей программы. Следует отметить, что большинство компьютерных программ на сегодняшний день построено в соответствии с этим принципом, который запрещает

учащемуся совершить следующий шаг, не справившись с предыдущей задачей. Соблюдение принципа индивидуального темпа и управления в обучении предполагает, что работа над программой строго индивидуальна, поэтому каждый учащийся может работать в удобном для него режиме.

Исходя из задачи разработки национально-ориентированного интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике и говоря о собственно методических подходах к учету принципов обучения, основным критерием отбора фонетического материала мы считаем учет принципа родного языка учащихся, который активно поддерживают и развивают в своих трудах Н.Л. Алтунян, А.Г. Братыгина, В.Н. Вагнер, Т.А. Вострова, Л.З. Мазина, Н.И. Соседова, И.М. Сурканова, Н.Л. Тугушев, Г.А. Усачева, Т.В. Шустикова и др. Так, В.Н. Вагнер предлагает два способа ввода звуков: либо на первом уроке дается весь печатный и письменный алфавит, параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем, а далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков, либо алфавит можно представить постепенно в соответствии с представлением отдельных звуков [3. С. 28]. Последовательность представления отдельных звуков должна определяться частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками родного языка учащихся. При изложении материала путь от формы к содержанию рекомендуется в случае сходства русского языка и родного языка учащихся, от содержания к форме — в случае межъязыковых различий в содержании материала. По мнению автора, вначале необходимо привести позиции, в которых имеется тождественность или приближенность произношения аналогичных звуков русского языка и родного языка учащегося. Введение каждого звука В.Н. Вагнер предлагает начинать с демонстрирования его произношения в слове и параллельного произношения близкого по звуковому составу слова родного языка учащегося. В случае идентичности звуков в обоих языках исследователь рекомендует ограничиться только констатацией данного факта с приведением примера, если же имеются различия в корреспондирующих звуках обоих языков, произношение звука русского языка следует несколько утрировать, учитывая неразвитость фонетического слуха учащихся по отношению к звукам, отсутствующим в их языке.

Методика Н.Г. Литвиненко, Т.К. Орловой также носит национально-ориентированный характер, однако исследователи рекомендуют начинать работу над произношением с тех звуков, которые не имеют аналогов в родном языке учащихся, а уже потом вводить звуки, сходные или чуть отличающиеся по своей артикуляции. Если учитывать такой подход, то в рамках нашего исследования было бы целесообразно начать вводить звуки, придерживаясь следующей логики: 1) звуки, имеющие аналоги в родном языке учащихся; 2) звуки, не имеющие аналогов в родном языке учащихся; 3) звуки, частично совпадающие в русском и родном языках учащихся. Например, при постановке русских согласных следует иметь в виду, что противопоставление согласных по признаку глухости-звонкости и твердости-мягкости является смыслоразличительным, а корейском, китайском, вьетнамском языках — позиционным. Для этих языков дифференциальными являются признаки придыхательности — непридыхательности и глотализованности — неглотализованности согласных.

Следует отметить, что многие исследователи считают обязательным учет принципа коммуникативности, принципа сознательности и наглядности, принципа ситуативно-тематической организации учебного материала.

Методики обучения фонетике, базирующиеся на принципе коммуникативности, предлагают опираться на единство трех основных звеньев: звуков, слов и предложений (О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Н.М. Малашенко).

Логика подачи фонетического материала, по мнению О.Д. Митрофановой, выстраивается следующим образом:

1. постановка гласных звуков /а/, /о/, /у/, /э/:

1.1. под ударением в изолированном положении,

1.2. в слогах и односложных словах в сочетании с сонорными согласными /м/, /н/,

1.3. смычными глухими /п/, /т/, /к/ и соответствующими звонкими /б/, /д/, /г/;

2. постановка гласного звука /ы/;

3. постановка гласных звуков в сочетании с фрикативными согласными /в/, /ф/, /с/, /з/, /ш/, /ж/, /щ/, /х/, обращая особое внимание на различие /с/ — /з/, /ш/ — /ж/ по глухости-звонкости. Затем О.Д. Митрофанова переходит к изучению категории твердости-мягкости согласных, предлагая начинать введение сначала твердых, а затем мягких согласных.

Сторонники принципа сознательного усвоения учащимися артикуляции звуков Н.М. Малашенко, Н.И. Соседова, З.И. Есина, Е.Р. Максимова предлагают начинать работу над постановкой звука с объяснения артикуляции и использования при этом артикуляционных схем, ощутимых моментов артикуляции, звуков-помощников и благоприятных позиций. Н.М. Малашенко предлагает сначала отрабатывать произношение гласных под ударением, а затем в безударной позиции. Постановку произношения согласных исследователь начинает с группы губных согласных, т.к. их артикуляцию можно увидеть, проконтролировать, далее предлагает вводить язычные зубные по типам артикуляции: дорсальный, какуминальный и апикальный, а уже в последнюю очередь смычные согласные.

В соответствии с принципом учета потребностей общения Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Баранова в фонетический минимум предлагают включать лишь те явления звукового строя, которые имеют смыслоразличительную функцию, причем фонетический материал представляется ими как единство разных аспектов звукового строя языка (звук, ритмика слова, интонация).

Отбор оппозиций фонем производится, исходя из системы русского языка: по глухости-звонкости (11 пар фонем) и по твердости-мягкости (12 пар фонем). В материал для обучения произношению исследователи предлагают включать позиционные модификации фонем, определяемые комбинаторными условиями в составе конкретных словоформ, а также типы сочетаний и чередования фонем. Вслед за Н.И. Самуйловой [12. С. 3—8] авторы считают слог важнейшей единицей обучения, в связи с чем учащиеся должны усвоить основные типы слогов с сочетаниями согласных, являющимися спецификой русского языка. В области слова, по мнению исследователей, обязательным материалом являются акцентно-

ритмические модели, охватывающие одно-, дву-, трех-, четырехсложные слова с ударением на каждом из возможных слогов. Количество интонационных структур, подлежащих усвоению, определяется, с одной стороны, структурными типами предложений, которыми должен овладеть студент-иностранец, с другой — тем значением, которое они способны передавать.

И.М. Логинова [9. С. 89], Л.А. Вербицкая, Л.В. Игнаткина [4. С. 3], строя обучение фонетике исключительно на базе русского языка без учета родного языка учащихся, исходят из комплексно-концентрического принципа отбора фонетического материала, когда в первом концентре курса предметом обучения является звук в изолированном слоге и изолированном слове, а также сопоставление корректируемых звуковых единиц в различных слогах и словах; во втором концентре исследователь предлагает обучать учащихся специфическим чертам русской артикуляционной базы, вызывающим сходные трудности у студентов разных национальностей. Объектом коррекции в третьем концентре корректировочного курса, по мнению автора, должны являться многократные переключения артикуляций различных типов в словосочетаниях и синтагмах, работа над слитностью чтения словосочетаний и синтагм, требующая преодоления фонетических трудностей в позициях на стыках слов.

Используемое И.М. Логиновой понятие «концентр», по нашему мнению, соотносится с понятием «этап», в том числе и формирования навыков, в частности слухопроизносительных. Поскольку в понятие «фонетический материал» включаются навыки и умения, в рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть понятие «слухопроизносительный навык» и этапы его формирования.

Под слухопроизносительным навыком, по мнению Н.А. Любимой, следует понимать автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой. При обучении произношению цель первого этапа — сформировать артикуляционный и акустический образ изучаемого фонетического явления, используя все виды опор (ощутимые моменты артикуляции, схемы артикуляций, благоприятные фонетические позиции, нормативное звучание образца), сформировать систему фонемо-буквенных соответствий [10. С. 38]. Цель второго этапа — создание прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления. На этом этапе достигается автоматизация фонетических навыков в минимальных сегментах речи — слоге, слове. На третьем этапе формируется гибкость слухопроизносительного навыка, что подразумевает возможность его функционирования в фонетическом контексте разной сложности в пределах словосочетания, предложения и связного микротекста. Основной задачей организации фонетического материала является построение комплекса фонетических упражнений, отвечающего целям поэтапного овладения русским произношением. В разрабатываемый нами интерактивный курс дистанционной поддержки обучения корейских, китайских, вьетнамских учащихся русской фонетике предположительно будут включены упражнения с ограниченной речевой направленностью: аудитивные, артикуляционные, комбинированные упражнения и упражнения, направленные на овладение техни-

кой чтения и письма. По мнению Н.А. Любимовой, необходимо, чтобы задания к упражнениям реализовали операционный принцип учебной деятельности учащихся, т.е. каждое упражнение должно являться стимулом к воспроизведению определенной ситуации. При постановке звука исследователь рекомендует придерживаться следующей последовательности: 1) используя зрительную схему речевых органов, произнести звук; 2) воспроизвести похожий по звучанию звук, ощутить различие уклада языка при их артикуляции и попытаться ее объяснить; 3) привести примеры, в которых бы произношение вводимого звука напоминало гласные родного языка учащихся; 4) произнести слова, словосочетания, предложения, обращая внимание на произношение звука в безударных слогах; 5) прочитать скороговорку, не замедляя темп речи.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что отбор материала для интерактивного курса дистанционной поддержки обучения русской фонетике в зависимости от цели и этапа обучения базируется на двух основных принципах: необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения и доступности содержания для его усвоения. Необходимо также учитывать такие принципы, как системность, создание единой информационной базы, открытость и постоянное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алтунян Н.Л., Любимова Н.А. Программа и методические указания четырехнедельного постановочно-корректировочного курса для арабских студентов. — Ленинград, 1978.
- [2] Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). — М.: Высшая школа, 1970.
- [3] Вагнер В.Н. Методика преподавания языка англоговорящих и франкоговорящих. Фонетика. Графика. Части речи. — М., 1995.
- [4] Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1993.
- [5] Власова Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. — М., 1997.
- [6] Дергачева Г.Н., Кузина О.С., Малащенко Н.М. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. — М., 1989.
- [7] Есина З.И., Максимова Е.Р. Вводный курс практической фонетики русского языка. — М.: Изд-во УДН, 1987.
- [8] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1984.
- [9] Логинова И.М. Построение курса по коррекции русских артикуляций в потоке речи // Лингвометодические аспекты обучения студентов-иностранцев русскому произношению на подготовительном факультете. — М.: Изд-во УДН, 1989.
- [10] Любимова Н.А., Егорова И.П., Федотова Н.Л. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1993.
- [11] Мазина Л.З., Сурканова И.М., Тугушев А.А. Обучение испаноговорящих студентов практической фонетике русского языка. — М.: Изд-во РУДН, 1993.
- [12] Самуйлова Н.И. Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению // Вопросы обучения русскому произношению. — М., 1978.
- [13] Соседова Н.И. Вводно-фонетический курс русского языка для студентов-арабов. — М.: Изд-во УДН, 1978.

- [14] *Усачева Г.А., Шустикова Т.В.* Двужычные учебно-методические пособия по русскому языку для лиц, говорящих по-вьетнамски, по-китайски и по-корейски // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык-речь-специальность: Материалы научно-практической конференции «Мотинские чтения». — Ч. 2. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [15] *Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003.

**THE PRINCIPLES OF CONTENT SELECTION
FOR NATIONAL-ORIENTED INTERACTION COURSE
FOR DISTANT SUPPORT OF AUDITORIUM
TEACHING RUSSIAN PHONETICS**

V.V. Artemova

Russian Language Department
International Academic Cooperation Faculty
Tver State Technical University
Nikitin Af. str., 22, Tver, Russia, 170026

The article keeps the information by problems of content selection and organization of phonetic material for interaction distant supporting course of auditorium teaching Russian.

ИННОВАЦИОННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ И ТРЕБОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

М.Г. Балыхин

Институт мировой экономики и бизнеса
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются в контексте сравнительных исследований перспективы развития мирового образовательного пространства, инновации в интенсификации образовательного процесса, тенденции на международном рынке образовательных услуг.

Российский университет дружбы народов, выбравший в качестве ключевой миссию международно ориентированного университета, успешно реализует инновационный проект «Образование», который позволит сделать доступными на международном рынке образовательных услуг бакалаврские и магистерские программы подготовки конкурентоспособных специалистов. В инновационных учебных разработках учтены основные тенденции в современном образовании, его традиции и перспективы, которые анализируются в данной статье.

Современное образование во многих странах реализуется на фоне таких экономических требований, как:

- уменьшение расходов на образование, притом что требуются высококвалифицированные, конкурентоспособные специалисты с высшим образованием;
- поиски новых путей финансирования образования, которое должно постоянно развиваться и обновляться.

О последствиях взаимодействия глобализации и образовательных систем. Усилия современных политиков, озабоченных развитием рынка образовательных услуг, направлены на изменение подходов к образованию. В конце XX века активно проявился ряд длительно развивающихся тенденций. Одна из них связана с **глобализацией** и ее так называемыми образовательными последствиями. Чтобы противостоять конкуренции на рынке труда, возникла необходимость в квалифицированной рабочей силе, что, в свою очередь, сделало актуальными мероприятия по повышению качества образования. Другая тенденция оказалась обусловленной **регионализацией**, т.е. созданием в различных регионах мира союзов, групп, вырабатывающих самые высокие стандарты и нормы к уровню образования и квалификации специалистов, в том числе с целью перераспределения сфер влияния на национальном и международном уровнях, к их числу относится Европейский Союз. Вместе с тем последняя тенденция стала одной из причин постепенного изменения модели управления образованием, а именно децентрализации управления.

В связи со сказанным высшему образованию предстоит играть все большую роль в решении ключевых социальных, идеологических, культурных вопросов:

окружающая среда и ее защита, универсальные планетарные ценности и др. Рас-тут тенденции строить политику в сфере образования таким образом, чтобы она отвечала интересам всех возрастных групп, включая работающее население и лиц, завершивших основную профессиональную карьеру. На деле это должно реализо-вывать основные принципы, рекомендованные Международной комиссией по об-разованию для XXI века: учиться быть, учиться знать, учиться делать и учиться жить вместе.

Однако острым остается вопрос о том, как вести преобразования в исследу-емой сфере, чтобы во все более глобализирующемся мире сохранять культурную и национальную самобытность народов, чтобы образование явилось фактором со-циального согласия в мире, где массовыми явлениями стали социальное рассло-ение, безработица, бедность, миграция; в мире, где нарастает действие центробеж-ных сил, таких как фундаментализм, радикализм, ослабляющих в определенной степени роль правительств и государств.

Одним из связующих компонентов образовательных систем различных стран является **содержание образования**, влияющее на характер подготовки и перепод-готовки учителей, преподавателей, на методы обучения, на качество учебных программ и материалов. Следует отметить их высокую степень сходства на ступе-ни начального обучения. Материалы Болонских соглашений свидетельствуют также о том, что прослеживается тенденция к созданию единой учебной програм-мы и для высшей школы, хотя эти перспективы международного уровня носят пока гипотетический характер, поскольку продолжает оставаться неясным доля учета в международных стандартах национального и регионального компонентов. Это один из парадоксов глобализации. Наряду с ним можно выявить и другие противоречия, разрешение которых продолжает оставаться перспективой: с одной стороны, повышение потребности в образовании и профессиональной подготовке, высокий, связанный с этим социальный заказ; с другой — трудности для все боль-шего числа стран в финансировании развития образования в их количественном и качественном выражении. Изучение научной литературы показывает, что пре-успевающие страны, последовательно заботящиеся о гибкой кадровой политике и обеспечившие сильные стартовые позиции, без труда влились в мировую эконо-мику, смогли увеличить трудовые доходы и ассигнования на образование; кроме того, они укрепились в плане конкурентоспособности своих специалистов на меж-дународном рынке труда. Безусловно и другое: значительное число стран не мо-жет гармонично влиться в мир глобальных процессов, остается в ряду второсте-пенных, в значительной степени из-за того, что не имеют достаточных средств для развития и совершенствования образования. Следствием этого становится отток молодых граждан данных государств в страны — экспортеры образования, прежде всего в США и Германию, которые затем используют лучших иностранных вы-пускников для развития собственных экономики и науки.

Развитые страны, не ослабевая контроля за ситуацией, ведут в разных — явных и скрытых — формах конкурентную борьбу за лидерство в мировой сис-теме образования, что в современном мире является одним из эффективнейших инструментов влияния на политические события. **Мировой рынок образова-**

тельных услуг оценивается в 30—40 млрд долларов. Около 14 млрд долларов ежегодно получают за обучение иностранных студентов США; Великобритания — 9,6 млрд долларов, Австралия — 3 млрд долларов, Россия — 70 млн долларов (www.opendoweb.org; Высшее образование в России. Статистический сборник ЦИСН).

В настоящее время всего в мире, по данным аналитического агентства World Education Agency, насчитывается около 2,5 млн иностранных студентов. По числу иностранных студентов первое место занимают США (28%), далее идут Великобритания (14%), Германия (12%), Франция (6%), Австралия (7%), Россия (5%), Япония (4%), Испания (3%), Канада, Бельгия, Австрия и Италия (по 2% соответственно). Экспорт образовательных услуг становится важнейшей высокоприбыльной статьёй в структуре общих доходов от экспорта в этих странах. Так, в США он занимает 5-е место, в Австралии — 6-е. Ориентация на экспорт и получаемые от него значительные финансовые средства содействуют модернизации систем высшего образования этих стран в целом и самих вузов, в которых обучаются иностранные студенты. В настоящее время потоки иностранных студентов стали восприниматься большинством принимающих стран как существенный источник пополнения национального богатства, поскольку во многих случаях иностранные студенты оплачивают полную стоимость обучения. В образовательных учреждениях доход, полученный от полной оплаты обучения иностранными студентами, оказывается существенным прибавлением к вузовским бюджетам.

В российских образовательных учреждениях подготовка на русском языке национальных кадров для зарубежных стран призвана стать важной частью внешнеэкономической деятельности Российской Федерации с приоритетным курсом на углубление процессов интеграции в Содружестве Независимых Государств. Это также ключевой инструмент интеграции российской науки в мировое научно-техническое пространство.

Образование и революция в технологиях. Рассуждая о грядущих переменах в мире, многие исследователи, к примеру Х. Бруннер, подчеркивают, что сочетание двух сил — глобализации и революции в технологиях — вызывает также целый ряд проблем и противоречий как на международном, так и национальном уровнях. Определённым подтверждением этому является тот факт, что на долю 10 самых развитых стран приходится 84% общего объема инвестиций в НИОКР. Промышленные страны тратят на обучение в 6 раз больше, чем развивающиеся страны. Х. Бруннер предсказывает, что образовательные учреждения не справятся с грядущими переменами, если не откажутся от методов времен промышленной революции, механического обучения, тотального заучивания. Революция в технологиях неизбежно затронет саму систему обучения. В отношении базового образования предлагается, например, структурировать обучение не вокруг традиционных предметов, а вокруг тематики и навыков, востребованных в обществе: образование не может быть оторвано от рынка труда и должно стремиться к тому, чтобы не оказаться низкоэффективным, не породить избытки образования, выражающиеся в высоких показателях профессиональной безработицы и др. Государствам следует заниматься реалистичным планированием в образовании, выяв-

ляя приоритетные аспекты, уделяя особое внимание укреплению управленческого персонала, чтобы избежать, например, чисто риторического характера учебных планов и программ.

Образование становится более рассредоточенным, менее централизованным. В нем все больший акцент делается на измерения, оценку и сопоставление результатов на международном уровне. Сама система продолжает существовать в условиях ускоряющейся взаимозависимости, в условиях развития технологий, позволяющих сжимать время и пространство. Информационные и коммуникационные технологии позволяют расширить способы получения образования по низкой цене через дистанционное обучение и получения высокого качества образования через обучение с помощью компьютерных технологий и с использованием Интернета.

В российских вузах компьютеры и отдельные компоненты информационных технологий пробивают себе дорогу нелегко. Усилия в этом направлении сосредоточены, как правило, на решении частных задач: встраивании информационных технологий в традиционные, при этом новые элементы образовательных технологий используются в рамках традиционной дидактики, что не позволяет коренным образом решать вопрос об информационно-коммуникационном реформировании российского образования. Мировые тенденции развития информационных систем подсказывают, что наиболее эффективно в этой связи построение вуза новой формации — **распределенного**, обеспечивающего обучение независимо от места нахождения обучаемого по единой образовательной технологии. Распределенная структура дает возможность объединить потенциал педагогов, живущих в разных городах, обеспечить доставку необходимой информации к месту нахождения учащегося, который получает, в свою очередь, право учиться по индивидуальному графику, осваивая учебный материал в темпе, соответствующем его способностям, жизненному опыту, обстоятельствам.

Российскому образованию очень важно как можно быстрее заявлять о своих возможностях в отношении ИКТ и как можно стремительнее их развивать. Не секрет, что страна, обучающая не только отечественных, но и иностранных студентов, привносит в систему профессиональных знаний и компетенций элементы культуры своего «суперэтнуса», вовлекает обучающихся в свою идеологию. Этим она создает себе потенциальных союзников, в том числе из тех, кто сможет войти в элиту соответствующих государств. Поэтому конкуренция на международном рынке образовательных услуг, наряду с позитивными и перспективными для образования и человечества моментами, будет неизбежно нести в себе элементы компьютерных «войн» (В.В. Кочетков) — борьбы за умы интеллектуальных элит стран мира.

Вместе с тем завоевание прочных позиций на рынке образовательных услуг несправедливо связывать лишь с обучением иностранцев, с обеспечением, в том числе с помощью ИКТ, привлекательности российской системы образования. Образование — важный фактор социального согласия в обществе, и социальная политика должна быть сориентирована на достижение цели, которую ставит перед собой любой этнос — сохранение и повышение его конкурентоспособности на международной арене. Поэтому одной из ключевых задач российского этноса является как решение проблемы массовости высшего образования, так и его дос-

тупности для широких слоев населения, в том числе с помощью ИКТ, в целях инновационного развития общества и экономики.

Исследования психологов свидетельствуют, что качество подготовки специалистов в вузе на 68% зависит от врожденных способностей студентов и на 32% — от образовательной среды (М.П. Карпенко, Е.В. Чмыхова, Н.Ф. Шляхта). Элитные вузы на конкурсных экзаменах отбирают себе студентов с высоким IQ (5,3%) и лучшую часть студентов с IQ уровня нормы. Экономике знаний (как известно, именно в этом исследователям видится потенциал современной экономики) необходимо, чтобы доля работников с высшим образованием составляла порядка 60%. Такие показатели могут быть достигнуты вузами при нарастающем внедрении информационно-(теле)коммуникационных технологий, при мощном инвестировании образования, а также создании адекватного времени законодательного образовательного поля.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. — М.: Экономика, 2003.
- [2] *Батюкова З.И.* Современные проблемы образования в мире и международные сравнительные исследования // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 3(31). — С. 78—94.
- [3] *Брунер Х.* Глобализация, образование и революция в технологиях // Перспективы. — 2001. — Т. 31. — № 3.
- [4] *Карпенко М.П., Чмыхова Е.В., Шляхта Н.Ф.* Образовательная среда и интеллектуальный потенциал образования // Инновации в образовании. — 2005. — № 4. — С. 36—44.
- [5] *Халлак Дж.* Политика в области образования и содержание обучения в развивающихся странах // Перспективные сравнительные исследования в области образования. — 2001. — № 2. — С. 5—20.

THE INNOVATION IN EDUCATIONAL SYSTEM AS THE IMPERATIVE OF TIME AND THE REQUIREMENT OF THE INTERNATIONAL MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

M.G. Balykhin

Institute of World Economy and Business
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the context of comparative researches the article is devoted to the prospects of the development of world educational space, the innovation in the intensification of educational process, the tendency in the international market of educational services.

ИНФОРМАЦИОННО-СПРАВОЧНЫЙ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.Н. Гавриленко

Кафедра иностранных языков № 4
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Для того чтобы проанализировать, понять и интерпретировать иноязычный текст, переводчик должен осуществить информационно-справочный и терминологический поиск. Обучение студентов последовательности поиска необходимой информации, соответствующих терминов, составление терминологических карт значительно повышает профессиональную направленность подготовки студентов вузов неязыковых специальностей к деятельности переводчика текстов по специальности.

Важным этапом в деятельности переводчика текстов по специальности является этап понимания и интерпретации специального дискурса. Помощь при анализе специального дискурса должен оказать поиск необходимой информации в справочной литературе. Обучение студентов данному виду работы возможно осуществлять в рамках практических занятий по языку, но, как показала практика обучения переводу, более целесообразно проводить небольшой вводный курс «**Информационно-справочный и терминологический поиск**», в рамках которого студенты знакомятся с последовательностью поиска необходимой информации, с методами отбора справочной литературы, пониманием терминов в контексте и т.п.

Глубина поиска справочной информации зависит от знаний (когнитивного багажа) переводчика. Чем меньше знаний по рассматриваемому вопросу, тем шире и глубже должен быть поиск. Прежде всего, студенты должны понять, что следует искать. Важно, чтобы учащиеся научились четко определять объем искомой информации: информационно-справочный поиск требует значительных затрат сил и времени, поэтому следует отбирать только источники, соответствующие теме иностранного текста и заслуживающие доверия. Часто при обучении переводу студент неязыкового вуза еще не обладает достаточными предметными знаниями по основной специальности, в этом случае проводимый поиск информации позволяет пополнить когнитивный багаж будущего переводчика текстов по специальности.

Поиск информации можно осуществлять на русском и на иностранном языках. Однако на родном языке легче понимать информацию, терминологию, типичную для иностранного дискурса в определенной области знаний.

При обучении студентов поиску информации следует идти от текстов, относящихся к известным областям науки и техники, по теме которых имеется много

справочной литературы с устоявшейся терминологией, к текстам, относящимся к новым, мало разработанным областям знаний, с неустоявшимся понятийным аппаратом. Целесообразно начинать обучение с поиска информации в справочниках и энциклопедиях, постепенно переходя к специализированным научно-техническим журналам. В энциклопедиях и справочниках информация представлена в организованном виде, обучение возможно начинать с более общих понятий, переходя к более частным.

Примером возможных упражнений является сопоставление искомой информации в двух параллельных источниках примерно одного уровня, например, *Encyclopaedia Universalis* (французский язык), *Encyclopaedia Britannia* (английский язык) и Большая Советская энциклопедия (русский язык).

Этот поиск дает возможность найти эквиваленты терминам иностранного текста с определениями понятий. Тем не менее, следует отметить ограниченность данного поиска. Это обусловлено тем, что энциклопедии и справочники переиздаются достаточно редко и не успевают за динамикой развития научно-технической мысли.

После того как студенты научатся находить необходимую информацию, следует расширять источники информационно-справочного поиска. Продолжение обучения на базе узкоспециального дискурса позволяет формировать умения пользоваться справочной литературой и терминологическими словарями. Так как эти дискурсы обычно адресованы получателю, имеющему определенные специальные знания, их анализ и понимание могут вызвать у студентов некоторые затруднения. Но на этом этапе обучения студенты обладают уже более глубокими знаниями в области науки и техники, а отсутствие знаний студент должен учиться восполнять поиском информации в соответствующей справочной литературе.

Следующим этапом обучения является информационно-справочный поиск в журнальных статьях, в последних информационных публикациях в сети Интернет и т.п.

Анализ таких публикаций показал, что достижения в области науки и техники, как правило, появляются примерно в одно и то же время в иностранных и российских журналах, что позволяет использовать данные источники параллельно. Конечно, как и в случае с энциклопедией, они не являются абсолютно идентичными, если только это не перевод. Можно отметить различную манеру представления информации, но суть вопроса остается одинаковой. В дальнейшем в своей профессиональной деятельности переводчик может начинать информационно-справочный поиск с узкоспециальных статей и уточнять некоторые понятия в энциклопедиях или вообще не осуществлять данный поиск. У опытного переводчика информационно-справочный поиск будет зависеть от его предметных знаний, точнее, от пробелов в соответствующих областях знаний. Однако начинающий переводчик, как правило, берется за перевод любых научно-технических текстов, а следовательно, будет систематически осуществлять поиск информации, чтобы понять иностранный текст и познакомиться с терминологией, используемой в данной области, чтобы правильно передать ее в тексте перевода.

Найденные источники информации заносятся студентами в собственную картотеку, которая в дальнейшем будет пополняться и использоваться переводчиком в процессе работы.

Особую роль в информационно-справочном поиске играют компьютерные технологии, использование Интернета (возможность обратиться на переводческие сайты). При поиске необходимой научно-технической информации студенты могут также обращаться к ведущим преподавателям профилирующих кафедр вуза, на различные фирмы, предприятия и т.д. Такая работа проводится, когда и справочные источники, и словари не дают ответа на поставленные вопросы. В качестве примера приведем перевод термина, использованного при описании отделки салона одной из последних моделей автомобиля Крайслер:

— Trois espèces de bois sont proposées: **loupe d'amboine** importée d'Indonésie, noyer provenant de Californie, merisier venu de France qui se harmonisent avec une laque noire.

Проведенный информационно-справочный поиск, обращение к двуязычным специализированным словарям не помогли найти соответствие выделенному термину. Ответ на поставленный вопрос смог дать только представитель фирмы Даймлер-Крайслер, куда обратился студент-выпускник при написании дипломной работы. В результате был сделан следующий перевод:

— Предлагаются три сорта дерева: **индонезийский узелковый амбуан**, калифорнийский орех, французская черешня, хорошо гармонирующие с черным лаком.

Проведенный на этапе анализа иностранного текста информационно-справочный поиск позволяет познакомить студентов с тематикой, с понятийным аппаратом переводимого текста, но данный поиск не решает все возникающие терминологические проблемы. Самым быстрым способом решения этих проблем является специальный двуязычный словарь, но этот способ требует от переводчика особой тщательности и осторожности. Студента следует учить, что соответствия, предлагаемые словарем, не всегда являются вариантами перевода. Переводчик должен уметь ограничивать семантическое поле термина на иностранном языке, чтобы точнее передать понятие на языке перевода. Для этого следует использовать одноязычные толковые, справочные словари, которые помогут найти термин в контексте и ограничить значение тех или иных терминов.

Одним из традиционных видов работы при обучении языку специальности является терминологический двуязычный словарь, который создается студентами. Однако такими словарями трудно пользоваться в дальнейшей работе, так как в них указывается перевод термина вне контекста. К этому следует добавить, что часто эти словари ведутся студентами лишь для отчетности перед преподавателями. Для того чтобы не повторять классический двуязычный терминологический словарь, нами была разработана терминологическая карта с учетом требований к терминологическим картам, предъявляемым Международной ассоциацией по вопросам терминологии EURODICAUTOM и Канадской ассоциацией по вопросам норма-

лизации, а также к терминологическим картам, которые используются при обучении в переводческих школах Франции, Бельгии и Канады. Основой для разработки терминологической карты являлись терминологические карты Квебекского терминологического банка данных (La Banque de terminologie du Québec — В.Т.К.), Высшей школы устного и письменного перевода в Париже (l'É.S.I.T. — Ecole supérieur d'interprètes et de traducteurs), Канадской школы перевода (L'école de traduction de collège universitaire de Saint-Boniface — l'I.S.T.I.) и Центра терминологических исследований при Высшей школе устных и письменных переводчиков в Брюсселе (Centre de recherche en terminologie, Institut supérieur de traducteurs et interprètes — TERMISTI).

В терминологической карте фиксируется основная информация с указанием выходных данных источника, что позволяет переводчику в дальнейшем, в случае необходимости, обратиться к нужному источнику для получения дополнительной информации. Терминологическая карта может изменяться, дополняться, уточняться по мере дальнейшего информационно-справочного поиска. Конечно, составление такой терминологической карты представляет собой трудоемкое занятие, но вместе с тем позволяет сделать работу студента с терминологией по специальности профессионально направленной, осознанной, познакомить его с международными нормами перевода терминологии, с возможностью пользоваться международно признанными терминологическими банками данных. И самое главное, составление такой терминологической карты дает возможность рассматривать термин в контексте, а не изолированно, что значительно повышает точность его перевода.

Терминологические карты ведутся студентами на протяжении всего обучения по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и отражают терминологию научно-технической области по основной специальности студента. Они пополняются по мере работы студента по переводу узкоспециальных текстов. Как показало использование разработанных карт при подготовке переводчика, к защите диплома у студента может быть от 20 до 30 терминологических карт, которые дополняются в процессе написания дипломной работы до 30—40 карт. В дальнейшем они послужат основой для личной терминологической картотеки переводчика.

Терминологические карты, составленные студентами на протяжении курса обучения переводу, сдаются в *компьютерной версии* и представляют собой основу компьютерной базы данных ведущей кафедры. Так, например, на протяжении всего опытного обучения по разработанной методике компьютерная база данных кафедры иностранных языков № 4 РУДН пополнялась терминологическими картами по различным специальностям. В настоящее время у студентов есть возможность проконсультироваться на сайте кафедры по вопросам перевода терминов различных отраслей науки и техники. При составлении собственных терминологических карт студенты имеют возможность обращаться к ранее сделанным картам по специальности, направленность таких карт становится более узкоспециальной, некоторые карты уточняются, дополняются.

Ниже представлена схема предложенной терминологической карты (рис. 1).

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА №.

1. Иностраннный язык
2. ТЕМА
3. ПОДТЕМА
4. ТЕРМИН
5. ГРАМ. ХАРАКТЕРИСТИКИ (сущ., глагол, прилаг. и т.д.)
6. ОПРЕДЕЛЕНИЕ (с указ. источника, автора, издания, даты, стр.)
7. Термин в контексте (с указ. источника, автора, издания, даты, стр.)
8. Сочетаемость термина (с глагол., прилаг. или сущ.)
9. Синонимы, антонимы
10. Возможные сокращения, обозначения
11. Точность определения термина (по четырехбалльной системе)
12. Автор карточки (Ф.И.О., группа)
13. Дата создания

1. Русский язык
2. ТЕМА
3. ПОДТЕМА
4. ТЕРМИН
5. ГРАМ. ХАРАКТЕРИСТИКИ (сущ., глагол, прилаг. и т.д.)
6. ОПРЕДЕЛЕНИЕ (с указ. источника, автора, издания, даты, стр.)
7. Термин в контексте (с указ. источника, автора, издания, даты, стр.)
8. Сочетаемость термина (с глагол., прилаг. или сущ.)
9. Синонимы, антонимы
10. Возможные сокращения, обозначения
11. Точность определения термина (по четырехбалльной системе)
12. Автор карточки (Ф.И.О., группа)
13. Дата создания

Рис. 1

Верхняя часть карты заполняется на иностранном языке, нижняя — на русском. Терминологические карты нумеруются. Возможно составление терминологической карты на трех языках. Тема и подтема указываются в соответствии с Международной классификацией I.S.O. (I.S.O. — International Organization for Standardization — www.iso.org).

Затем указывается искомый термин, его грамматические характеристики. В пункте 7 приводится фраза/абзац из иностранного текста, в которой/ом встретился искомый термин. Проведенный информационно-справочный поиск позволяет студенту найти определение термина, которое заносится в пункт 6 с указанием точных выходных данных справочного источника. В текстах, излагающих последние достижения науки и техники, будут присутствовать малоизвестные или использоваться новые термины, которым бывает трудно найти определение, с этой целью в карте представлен пункт 11, который позволяет определить уровень точности найденного определения и перевода термина.

Оценка терминологической карты происходит по следующим параметрам:

один балл — информация, содержащаяся в карте, признана недостаточной;

два балла — в карте использованы недостоверные источники информации;

три балла — в карте представлена точная информация, но недостаточно полная;

четыре балла — в карте представлен исчерпывающий терминологический поиск, использованы достоверные источники информации.

Карты, термины в которых получили балл ниже четырех, в дальнейшем уточняются, дополняются. В пунктах 8, 9, 10 даются возможное использование термина с существительными, глаголами, прилагательными, возможные антонимы и используемые сокращения.

Ниже в качестве примера представлена карта термина *disque dur* (рис. 2).

1. Langue française
2. Technologies de l'information (35)
3. Unités de stockage des données (35.220)
- 4. Disque dur**
5. Nom masculin + adj.
6. Support de mémoire de masse d'accès rapide qui est composé d'un ou de plusieurs disques magnétiques généralement solidaires d'une mécanique, et ayant une très grande capacité de stockage (www.granddictionnaire.com)
7. Ce logiciel de récupération de fichiers est conçu pour récupérer les fichiers et dossiers du disque dur aux systèmes d'exploitation Windows NT ... (<http://www.stellarinto.com/fr/recuperation-de-disquedur.htm>).
8. Nouveau ~, acheter ~.
9. —
10. HDD — hard disk drive
11. Quatre
12. S. Senyukov, IU-501
13. 27.11.06.

1. Русский язык
2. Информационные технологии (35)
3. Устройства хранения данных (35.220)
- 4. Жесткий диск**
5. Прилаг. + сущ. м. р.
6. Жесткий диск — это один или несколько дисков из твердого материала с магнитным покрытием. Диски вращаются на общей оси. Кроме собственно дисков устройство включает в себя магнитные головки для чтения и записи и необходимую электронику. Жесткий диск используется для хранения данных (http://mweb.medicbis.com.ua/gloss_j.htm).
7. Жесткий диск разгоняется только для чтения или записи, а в режиме ожидания диск перестает вращаться (<http://www.bogdanovich.ru/article757.html>).
8. Новый ~, скачать ~.
9. Синоним — винчестер
10. HDD — hard disk drive
11. Четыре
12. С. Сеньюков, ИУ-501
13. 27.11.06.

Рис. 2

Информационно-справочный и терминологический поиск может быть использован не только при подготовке переводчиков, но и в процессе обучения любой специальности. Практика обучения убедительно доказала целесообразность использования данного вида работы в процессе изучения языка специальности. Учащиеся отмечают профессиональную направленность обучения, проявляют больше инициативы, творчества, интереса к данному виду работы.

I&R AND TERMINOLOGICAL SEARCH IN THE ACTIVITIES OF A SPECIALIZED TRANSLATOR

N.N. Gavrilenko

Foreign Languages' Department № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

To analyze, understand and interpret a text in a foreign language the translator have to perform I&R as well as terminological searches. Teaching students the methods of searching the appropriate terms and required information and composing the terminological charts significantly increases the ability of working as a professional interpreter of the specialized texts in their professional sphere for the students of non-linguistic universities.

КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Н. Гостева

Центр филологического образования ИСМО РАО
Лаборатория обучения русскому (родному) языку
Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье подчеркивается актуальность технологического подхода в образовании. Идея внедрения в процесс обучения компетентностно ориентированных технологий отражает необходимость повышения эффективности учебного процесса, качества образования вследствие использования в процессе обучения современных методов и форм, усиливающих деятельностную составляющую и учитывающих особенности развития личности.

В современной дидактике, во многих методических работах широкое распространение получил термин «педагогическая технология». Понятие «технология» в настоящее время уточняется, термин употребляется в достаточно широком контексте. В практике встречаются такие термины, как *педагогические технологии, технологии образования, новые педагогические, инновационные учебные технологии*.

Можно наметить этапы развития понятия «педагогическая технология»: от применения аудиовизуальных средств в учебном процессе (1940-е — середина 1950-х гг.), программированного обучения (сер. 1950-х — 1960-е гг.) к заранее спроектированному учебному процессу, гарантирующему достижение четко поставленных целей (1970-е гг.), к созданию компьютерных и информационных технологий обучения (начало 1980-х гг.).

Чаще образовательную технологию определяют как совокупность *определенных* форм и методов обучения, обеспечивающую создание учениками образовательной продукции (А.В. Хуторской). Таким образом, в основе определения образовательных технологий лежат те цели, которые должны быть достигнуты (образовательный результат), способ взаимосвязанной деятельности учителя и ученика и их роль в образовательном процессе.

Главное направление компетентностно ориентированных технологий образования в мировой педагогике — формирование и развитие интеллектуальных умений обучающихся, их нравственное развитие, формирование критического и творческого мышления как приоритетных направлений развития человека.

Современные образовательные технологии учитывают возрастные, индивидуально-психологические особенности обучающихся, ориентируются на ученика как на субъекта образовательного процесса, который совместно с преподавателем может определять учебную цель, планировать, подготавливать и осуществлять образовательный процесс, анализировать достигнутые результаты.

В соответствии с таким подходом преподаватель создает условия для формирования личности ученика в учебной деятельности.

Учебная деятельность учащихся в ходе выполнения учебных заданий — основа процесса обучения. Преподаватель вовлекает каждого учащегося в **активную познавательную деятельность**, организует совместную работу в сотрудничестве при решении разнообразных учебных задач, знакомит с путями получения необходимой информации с целью формирования собственного аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования.

Чем можно объяснить усиленное внимание к поиску новых образовательных технологий? Очевидно, что разработка компетентностно ориентированных технологий — это поиски путей получения **гарантированного качественного образовательного результата**.

Компетентностно ориентированные технологии разнообразны [1]. Например, в практике обучения русскому языку применяются модульная технология обучения (Т. Шамова, П. Третьяков, И. Сенновский), проблемно-эвристическая технология (А.В. Хуторской), обучение в сотрудничестве, метод проектов, информационные технологии (Е.С. Полат), информационные технологии на основе алгоритмов (Н.Н. Алгазина).

Описание педагогических технологий в преподавании русского языка предложено в значительной мере на основе разработки этой проблемы в дидактике. В некоторой степени учтены исследования по данной проблематике в методике обучения русскому языку. В перспективе представляется необходимым освещение этой проблемы на основе исследований, посвященных развитию речемыслительных способностей учащихся средствами родного языка, а также в русле развивающего, дифференцированного, индивидуального, проблемного обучения родному языку (Е.С. Антонова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, О.М. Канарская, Т.А. Ладыженская, С.И. Львова, М.Р. Львов, Т.В. Напольнова, Е.Н. Пузанкова, М.М. Разумовская и др.).

Возникает вопрос, чем отличаются эти современные технологии от традиционных способов обучения и как с ними соотносятся?

В основном, методисты, учитывая проблемы практики преподавания русского языка, шли в направлении внедрения современных методов и форм обучения в традиционную структуру урока, разрабатывали модели нетрадиционных форм урока. Так, в последнее десятилетие в практике преподавания русского языка сложилась система нетрадиционных уроков: интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях, уроки в форме соревнований (лингвистический турнир, лингвистический бой), уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике (интервью, репортаж, лингвистическое исследование), уроки на основе нетрадиционной организации учебного материала (урок мудрости, урок-презентация), уроки с использованием фантазии (урок-сказка), уроки с имитацией публичных форм общения (пресс-конференция, аукцион, бенефис, телепередача), уроки, основанные на имитации деятельности организаций и учреждений (заседание ученого совета, дебаты в парламенте), уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия (заочная экскурсия, урок-путешествие, гостиная, лингвистический театр) [2; 3].

В отличие от структурной модернизации традиционного урока новые образовательные технологии предлагают такие инновационные модели построения учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи.

Какие же организационные модели обучения русскому языку вошли в практику обучения? Прежде всего, это модульное обучение [4]. Модульное обучение базируется на деятельностном подходе к обучению: только то учебное содержание осознано и прочно усваивается учеником, которое становится предметом его активных действий. Реализация этой технологии требует, чтобы обучение шло постоянно в зоне ближайшего развития ученика. В модульном обучении это достигается путем дифференциации содержания и дозы помощи ученику, организации учебной деятельности в разных формах: индивидуальной, парной, групповой, в парах сменного состава. Очень многое модульное обучение использует из программированного обучения. Во-первых, четкие действия каждого ученика в определенной логике, во-вторых, активность и самостоятельность действий, в-третьих, индивидуализированный темп и, в-четвертых, постоянное подкрепление, которое осуществляется путем сличения (сверки) хода и результата деятельности, самоконтроля и взаимоконтроля.

Учебный материал разделен на тематические блоки, каждый тематический блок укладывается в жесткие временные рамки двухчасового занятия. Для лучшего усвоения содержания тематического блока преподаватель следует жесткой структуре модульного занятия: повторение, восприятие нового, осмысление, закрепление изученного, контроль. Каждый этап занятия начинается с целевой установки, затем указывается система действий, заканчивается каждый этап занятия проверочным заданием, позволяющим установить успешность обучения.

При помощи модулей учитель управляет процессом обучения. На самом учебном занятии роль учителя заключается в формировании положительной мотивации ученика, в организации, координации, консультировании, контроле. Модульное занятие позволяет использовать весь арсенал методов и форм обучения, который накоплен практикой преподавания русского языка, то есть модульное обучение, по сути, является интегративной технологией.

Одной из утверждающихся технологий обучения русскому языку стала технология уровневой дифференциации, при которой обязателен переход от усвоения обучающимися всего излагаемого преподавателем учебного материала к обязательности усвоения только точно указанного. Преподаватель ведет обучение на высоком уровне, однако при этом постоянно выделяет базовый обязательный компонент, а учащийся сам выбирает уровень освоения, но не ниже базового. Безусловным достоинством использования технологии уровневой дифференциации является формирование положительной мотивации по отношению к учебному предмету.

Среди новых педагогических технологий наиболее адекватной поставленным целям обучения русскому языку, с нашей точки зрения, является технология проектов, или метод проектов. Известно, что метод проектов имеет длительную историю как в мировой, так и в отечественной педагогике.

Технология проектов, или метод проектов, в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений критического и творческого мышления.

Работа обучающегося над учебным проектом, как правило, проводится в течение всего учебного года и включает несколько этапов: предварительный выбор темы с учетом рекомендаций преподавателя; составление плана, изучение литературы по данной теме и сбор материала, создание собственного текста, содержащего анализ литературы и собственные выводы по теме, защита, которая предполагает устное выступление, содержащее краткую характеристику работы, ответы на вопросы по теме работы. В некоторой степени это сближает учебный проект с уже традиционной формой — рефератом. Однако все большее распространение получает точка зрения, что учебный проект — самостоятельная исследовательская деятельность ученика, которая имеет не только учебную, но научно-практическую значимость, хорошо осознаваемую как преподавателем — руководителем проекта, так и его исполнителем. Это решение задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения. Поэтому и предъявление результатов проекта выглядит как научный доклад (например, по теме «Использование односоставных предложений в лирических произведениях А.С. Пушкина») с постановкой проблем и научными выводами о тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы (создание словаря современной лексики, проект «Музей русского слова», создание Общества защиты русского языка и написание его Устава, подготовка компьютерных программ по русскому языку под названием, например, «Лингвистические кроссворды» и т.д.).

Однако существуют реальные проблемы в оценке учебного проекта, ведь, как правило, создание проекта — это коллективная работа (в группе, в паре). Если ученик выполнил индивидуальный проект, то оценить его возможно в традиционной системе оценивания. Как, по каким критериям оценить вклад каждого участника коллективного проекта?

Такие критерии только намечены, а именно:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений;
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов выполненного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

Однако эти качественные критерии необходимо формализовать, чтобы оценка была объективна. Разработка системы оценки учебного проекта — дело будущего.

Метод проектов в настоящее время активно утверждается при обучении русскому языку. Этот метод предполагает организацию совместной или индивидуальной работы учащихся над той или иной проблемой с обязательным предъявлением результатов своей деятельности.

Эта технология позволяет актуализировать важнейшие речевые умения обучающихся, включить их во все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), совершенствовать умения информационно-смысловой переработки текстов. Метод проектов вызывает интерес у преподавателей русского языка, однако опыт создания проектов по русскому языку пока невелик.

По мнению многих специалистов, технологией ближайшего будущего можно назвать дистанционное (дистантное) обучение, позволяющее эффективно использовать учебное время за счет быстрого доступа к информации и оптимизировать процесс обучения с помощью построения индивидуальной образовательной траектории.

Учащийся получает комплект (портфель) учебно-методических материалов, изучает их самостоятельно, обращаясь по мере необходимости к преподавателю, работает в форумах, участвует в дискуссиях. Заканчивая изучение предмета или учебного курса, ученик сдает экзамен, получая экзаменационные материалы (вопросы и задания) в электронном виде, выполняет работу на компьютере и отправляет ее на проверку по электронной почте преподавателю. Преподаватель выступает в данном случае как в роли консультанта, оказывающего помощь ученику при выборе учебной программы, литературы, помогающего при освоении трудных разделов курса, так и в роли экзаменатора.

Информационные технологии, применяемые в дистанционном обучении, представляют новые, более широкие возможности в преподавании русского языка. Эта технология использует специфический путь подачи учебного материала на основе гипертекста — системы ссылок, что упрощает нахождение и использование необходимой информации каждым в индивидуальном режиме. Однако эта технология предъявляет особые требования к учебным электронным курсам, предназначенным для дистанционного обучения. Можно обозначить несколько ведущих принципов, определяющих содержание электронных пособий: принцип доступности и занимательности, что позволит повысить интерес к обучению; принцип научности, что обеспечит повышение образовательного уровня молодежной аудитории; принцип тотальной наглядности, что предполагает использование аудиовизуальной и вербальной наглядности (в условиях подготовки интернет-версий радиопередачи), что обеспечивает большее понимание молодежной аудиторией языковых и речевых проблем, актуализирует стремление участвовать в обсуждении предложенных вопросов; принцип диалога, что предполагает моделирование речевых ситуаций, в которых принимают участие обучающиеся.

Наиболее актуальными содержательными аспектами, которые необходимо реализовать в электронных пособиях, мы считаем отражение проблемы бережного и уважительного отношения к русскому языку как языку государственному, языку

межнационального общения, языку русской художественной литературы. Необходимо затронуть проблемы речевого этикета в процессе межличностного общения в молодежной среде, в том числе в пространстве Интернета, в общении между молодежью и людьми старших поколений, необходимо охарактеризовать типичные речевые ошибки, встречающиеся как в устной, так и в письменной речи молодежи.

В материалах электронных книг необходимо предъявлять современные приемы, подходы, позволяющие самостоятельно совершенствовать навыки устной и письменной речи, поэтому целесообразно обращение к истории развития русского литературного языка, лексикографическому ресурсу русского литературного языка (прежде всего, к корпусу словарей современной русской речи), изучение некоторых приемов информационно-смысловой переработки текста и др.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
- [2] *Гац. И.Ю.* Методический блокнот учителя русского языка. — М.: Дрофа, 2003.
- [3] *Гостева Ю.Н., Шиббаева Л.А.* Интегрированные уроки (русский язык и математика) // Русский язык в школе. — 1993. — № 3, 6.
- [4] *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. — М., 1997.

COMPETENCE ORIENTED DIDACTIC TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

J.N. Gosteva

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is dedicated to innovative educational technologies. Modern education based on competence oriented technologies demands the necessity of acceleration of teaching process and its qualitative characteristics effectiveness due to inculcation of innovative methods and forms of teaching, increasing the students' activity and oriented to their cognitive, psychological and other individual characteristics.

ДИНАМИКА ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ЕЕ НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ

С.П. Розанова

Кафедра русская языка № 2, ФРЯ и ОД
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются механизмы внутриязыковой лексической интерференции, которые действуют на протяжении всего обучения иностранцев русскому языку. Описываются виды внутриязыковой лексической интерференции, показывается их специфика и динамика. В статье даются рекомендации по ее нейтрализации.

Целью обучения иностранцев русскому языку является формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Становление навыков в изучаемом русском языке осуществляется на сложной психолингвистической базе, сложившейся в родном или первом иностранном языке. Слухо-произносительные, лексические, грамматические навыки оформления и использования родного языка или языков, изученных ранее, вступают в конфликтные отношения с формируемыми навыками в русском языке.

Многолетняя практика и целенаправленные наблюдения за интерференционными влияниями родного или первого иностранного языка при овладении русским языком на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, синтаксическом) позволили выявить типичные ошибки в русской речи иностранцев и установить причины их возникновения. Кроме того, анализ отрицательного языкового материала речевых образцов обучаемых дал возможность проследить динамику ошибок в русской речи иностранцев на всем протяжении обучения русскому языку, начиная с начального этапа (базовый и I сертификационный уровни) и кончая экзаменами на сертификат на звание переводчика.

Как показывает практика, лексические ошибки прочно занимают второе место в русской речи иностранцев после грамматической межъязыковой интерференции. Механизмы интерференции действуют на всем протяжении изучения русского языка как иностранного. В зависимости от этапа обучения меняются лишь объем, характер и сила интерференции. Степень проявления интерференции зависит также от вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод).

Как известно, источником межъязыковой интерференции является родной или первый иностранный язык. Механизмы внутриязыковой интерференции не зависят от родного или первого иностранного языка обучаемых, т.к. источником внутриязыковой интерференции являются речевые навыки, сложившиеся в изучаемом русском языке.

На начальном этапе изучения русского языка (базовый и I сертификационный уровень) при первом контактировании с новой языковой системой начинают

действовать механизмы межъязыковой интерференции, механизмы же внутриязыковой интерференции включаются лишь через 1,5—2 месяца. В дальнейшем на основном и продвинутом этапах (II и следующие сертификационные уровни) механизмы внутриязыковой интерференции усиливаются, ее объем расширяется. Анализ ошибок показывает, что внутриязыковая грамматическая и особенно внутриязыковая лексическая интерференция занимает значительное место. Интерференционные сдвиги в силу случайных звуковых совпадений имеют место при восприятии речи на слух, в процессе аудирования, т.е. интерферируют навыки слухового восприятия. Согласно моторной теории восприятия, нужно учитывать ведущую роль слухо-двигательных навыков, формировать навыки слухового анализа. При этом необходимо учитывать фактор субъективного звукового восприятия. «Звуковое восприятие носит субъективный характер, бывая различным для представителей различных языков. Причем эта субъективность и эти различия зависят от комплекса языковых навыков, приобретенных каждым данным индивидуумом в процессе усвоения его родного языка» [7. С. 278]. Поэтому в практике обучения иностранцев русскому языку так важно формировать навыки слухового восприятия, слышания, особенно на начальном этапе обучения (базовый и I сертификационный уровни). Сформированные прочные навыки слухового восприятия являются основой дифференциации смешиваемых русских лексем, способствуют предупреждению лексической внутриязыковой интерференции.

В основе механизмов внутриязыковой интерференции лежат ошибочные ассоциативные связи, образовавшиеся на базе изучаемого русского языка. Как показывают наблюдения, эти ошибочные ассоциации действуют на протяжении всего процесса изучения русского языка иностранцами на всех языковых уровнях. Особенно сильно внутриязыковая интерференция проявляется на лексическом уровне.

Внутриязыковую интерференцию можно охарактеризовать как психический процесс взаимодействия речевых навыков внутри изучаемого языка, следствием которого являются отклонения от нормы данного языка.

Внутриязыковая интерференция возникает в результате взаимодействия звуков, лексем, форм и оборотов русского языка в языковом сознании обучаемых. «Процесс внутриязыковой интерференции зависит от степени прочности навыков, участвующих в интерференции» [8. С. 216].

В зависимости от действия различных психологических механизмов можно выделить несколько типов внутриязыковой лексической интерференции: парафазию, образование по ложной аналогии и контаминацию.

Суть парафазии состоит в ошибочном употреблении в речи одного слова вместо другого на основе их подобия. В русской речи иностранцев можно наблюдать парафазии трех видов: формальную, формально-содержательную и содержательную.

При *формальной парафазии* в сознании обучаемого устанавливаются ошибочные ассоциативные связи между словами русского языка в силу их звукового и графического формального сходства. Типовые примеры:

1. «Отец *спросил* Степанова объяснить ему, как он понял, что его сын был болен» (I сертификационный уровень).

2. «Дюйшен *попросил* ее, что она хочет» (II сертификационный уровень).
(*спросить — попросить*)

3. «Сама мысль *включается* в том, что монополии были вынуждены *сосчитать* с этим» (II сертификационный уровень).
(*заключаться — включаться; считаться — сосчитать*)

4. «Конференция в Коломбо *обсудила* попытку империализма направить все свои средства с целью разделить мир» (II сертификационный уровень).
(*обсудить — осудить*)

Формально-содержательную парафазиию составляют однокоренные русские лексемы, различающиеся префиксами. Часто этим русским глаголам в других языках соответствует одно слово. Случаи формально-содержательной парафазиии граничат с межъязыковой лексической интерференцией, источником которой является несовпадение объема понятий (*вспоминать, вспомнить, помнить, запоминать, запомнить; напоминать, напомнить; вызывать, вызвать; призывать, призвать и т.д.*). Но мы подобные случаи относим к внутриязыковой интерференции, поскольку идентичные интерференционные ошибки встречаются у обучаемых разных национальностей (арабов, индийцев, афганцев и т.д.). Поэтому можно говорить о единых психофизиологических механизмах внутриязыковой интерференции, независимых от каждого конкретного языка. Типовые примеры:

1. «...мы хотим хорошо *поминать*, что соглашение от 20 декабря имело важное политическое продолжение» (II сертификационный уровень).

(*поминать — напоминать*)

2. «Он *наметил* в Иври, что кантональные выборы будут частью борьбы за социальный прогресс, за демократию» (II сертификационный уровень).

(*наметить — отметить — заметить*)

Зону внутриязыковой интерференции — *содержательной парафазиии* — составляют русские слова, близкие по семантике и часто входящие в один семантический ряд. Типовые примеры:

1. «Правительство *обращает особое внимание* тому, чтобы увеличить государственный сектор в экономике» (II сертификационный уровень).

2. «Автор *уделяет внимание* на то, что фосфель изготовляется в США, а продается в других странах» (II сертификационный уровень).

(*уделять внимание — обращать внимание*)

3. «Уэллс не был *уверен* в то, что компартия имеет руководящую силу» (II сертификационный уровень).

(*верить — уверен*)

Большое количество лексических ошибок при изучении русского языка иностранцами приходится на *контаминацию*. А.М. Пешковский определил контаминацию как «смешение двух языковых образов в один смешанный» [5. С. 52].

Контаминация представляет устойчивый тип внутриязыковой интерференции, суть которой состоит в том, что близкие по смыслу слова (и часто имеющие

звуковое сходство) и конструкции сливаются в одно смешанное слово или форму. Типовой пример:

благодарен кому? за что? + благодарить кого? за что? → «Я благодарен русского народа, преподавателей и профессоров за то, что я имел возможность получить специальность в России» (из речи на защите дипломной работы).

При оценке внутриязыковой лексической интерференции с точки зрения ее результативности наблюдается:

1) Интерференция, *затрудняющая речь*. Типовые примеры:

1. «Степанов хорошо знал детей в этом городе и *вспоминал*, как их зовут, когда они были больны» (I сертификационный уровень).

2. «Второй тур законодательных выборов не только *утверждал*, что результаты 5 марта имели большое значение, но и их преувеличивал» (II сертификационный уровень).

2) Интерференция, *нарушающая речь*. Типовые примеры:

1. «После этого разговора он *разрешил (решил)*, что надо вернуться в больницу (I сертификационный уровень).

2. «Уместно *согласовать (согласиться)* с тем, что он выражал стремление к союзу демократических сил» (II сертификационный уровень).

3) Интерференция, *разрушающая речь*. Типовой пример:

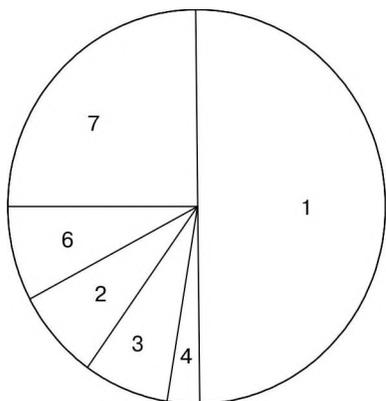
«Он тоже, как и его предшественники, *придерживал мысли (придерживался)* о том, что нужно улучшать отношения между странами» (II сертификационный уровень).

Наблюдение за проявлениями внутриязыковой интерференции в русской речи иностранцев дает возможность утверждать, что субстратом внутриязыковой интерференции является взаимодействие слов, которые идентифицируются в языковом сознании обучаемых. Механизмы внутриязыковой лексической интерференции не зависят от расхождений между контактирующими языками, они являются универсальными, действующими внутри русского языка.

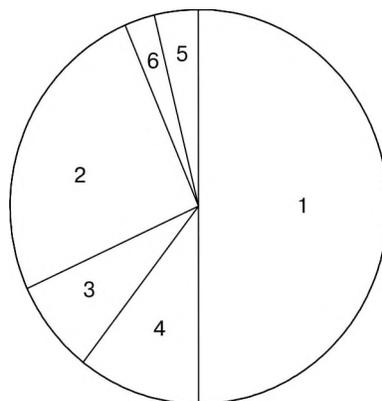
Практика показывает, что зоны влияния механизмов внутриязыковой лексической интерференции расширяются на следующих сертификационных уровнях, особенно усиливается лексическая внутриязыковая контаминация.

Как уже отмечалось, механизмы внутриязыковой интерференции действуют на всех уровнях языка. Целенаправленные наблюдения за проявлением механизмов интерференции при обучении иностранцев русскому языку дали возможность составить сегментную диаграмму и показать динамику всех видов интерференции на всех сертификационных уровнях обучения (см. сегментные диаграммы № 1 и № 2).

Из сегментной диаграммы видно, что межъязыковая грамматическая интерференция при контактировании языков прочно занимает первое место на всех уровнях изучения иностранцами русского языка.



Сегментная диаграмма 1.
Базовый и первый сертификационный уровень



Сегментная диаграмма 2.
Второй сертификационный уровень

1 — межъязыковая грамматическая интерференция; 2 — внутриязыковая лексическая интерференция;
3 — межъязыковая лексическая интерференция; 4 — внутриязыковая грамматическая интерференция;
5 — скрытая форма интерференции; 6 — фонетическая интерференция; 7 — навыки заново

Механизмы фонетической интерференции больше действуют на базовом и I сертификационном уровнях.

Объем внутриязыковой грамматической интерференции расширяется по мере продвижения обучаемых в русском языке.

Из сегментной диаграммы видна большая динамика действия механизмов внутриязыковой лексической интерференции.

Перед обучающим стоит задача при формировании речевых навыков в процессе научения русскому языку иностранцев предупредить, преодолеть и нейтрализовать действие механизмов внутриязыковой интерференции. Решению этих задач помогает знание психологических факторов и закономерностей в процессе научения.

Психологи определяют навык как твердо установившиеся ассоциации в результате многократного повторения [9. С. 247]. Образованию прочной системы устойчивых нервных связей способствует система упражнений. Психологи отмечают, что повторение является основным условием образования прочной системы ассоциаций. Г. Эббингауз назвал многократное повторение при формировании навыка «инстинктом практики». Правильная организация повторений дает возможность поддерживать сформированные навыки. Психологи говорят, что навыком нужно пользоваться постоянно [4. С. 20]. Надо держать в напряжении сформированные ассоциативные связи, не давая им разрушиться и угаснуть.

При организации повторения необходимо учитывать фактор времени, а также фактор действия механизмов забывания, которые особенно активны в первые 2—3 дня начала формирования навыка. В течение первых 2—3 дней и в дальнейшем надо включать смешиваемые русские лексемы в упражнения, в речевую деятельность обучаемых. Но при этом надо помнить, что запоминание более продуктивно при распределении повторения во времени, так как «концентрированное повторение всегда дает небольшой эффект» [4. С. 53]. Психологи отмечают, что

повторение не должно быть слишком частым, так как частое повторение может вызвать утомление, а это способствует деавтоматизации формируемого навыка [3. С. 34]. «Предотвратить забывание можно беглым повторением, в то время как для восстановления забытого требуется значительно больший труд» [6. С. 60]. Достаточно 5—6 предложений, связанных одной темой, вызывающей интерес у обучаемых, чтобы поддерживать сформированные ассоциативные связи. Многократное регулярное повторение способствует формированию долговременных устойчивых лексических навыков.

Иногда лексические ошибки в речевой деятельности обучаемых являются результатом методического просчета обучающего. Основопологающим требованием психологии является строгая последовательность, иерархия в формировании навыков. Нельзя переходить к формированию новых навыков, если предыдущий навык не сформирован [8. С. 34].

Лексические навыки, которые не стали долговременными, являются источником внутриязыковой лексической интерференции.

Практика показывает, что на преодоление лексических трудностей нужно время, многократное повторение и особенно работа в оппозициях.

На этапе автоматизации навыка эффективны упражнения, в основе которых лежат такие мыслительные операции, как сличение и выбор. Именно на этих мыслительных операциях основывается прием оппозиций. Он используется не сразу, а по мере продвижения в изучаемом русском языке. Упражнения с использованием оппозиций целесообразны только на этапе автоматизации противопоставляемых лексических навыков. Нейтрализация внутриязыковой лексической интерференции предполагает строгую последовательность при формировании навыков. Сначала формируется доминантный лексический навык (например, использование лексем *спрашивать*, *спросить*), а после того как доминантный навык сформирован, формируется навык использования лексем *просить*, *попросить*. И в дальнейшем идет дифференциация противопоставляемых лексем в оппозициях. При формировании лексических навыков постоянно дается установка на основные мыслительные операции: наблюдение, сличение, выбор, обобщение. Этому принципу подчинена система заданий и упражнений.

Психологи рекомендуют регулярное беглое повторение для поддержания сформированных ассоциативных связей в языковом сознании обучаемых. С этой целью в практике обучения русскому языку используются упражнения — «комментирование действий» (преподавателя, друга, студентов и т.д.).

Например, преподаватель обращается к одному студенту и говорит: «Вы были вчера в кино?»

Другой студент комментирует: «Вы *спросили* Ахмеда, был ли он в кино».

Преподаватель: «Покажите, пожалуйста, вашу тетрадь!»

Студент комментирует: «Преподаватель *попросил* моего друга, чтобы он показал свою тетрадь».

Такие упражнения выполняются очень быстро, а главное — в результате этих упражнений поддерживаются и дифференцируются сформированные ассоциативные связи.

Обучение с использованием оппозиций экономично во времени, а главное — эффективно. Прием оппозиций при формировании лексических навыков способствует повышению мыслительной активности обучаемых, стимулирует произвольное запоминание, нейтрализует лексическую внутриязыковую интерференцию. Психологические опыты показали, что при образовании новых временных связей даже процесс многократного повторения не дает такого результата и эффекта, как противопоставление.

Лексема находится на пересечении парадигматической и синтагматической осей, поэтому лексические элементы в речи определяются не только парадигматическими отношениями, но они тесно связаны с окружающими словами, существуют устойчивые лексические сочетания. Правильность речевого действия во многом зависит от правильной комбинации слов.

Психологические исследования показали, что слово продуцируется в том окружении, в котором хранится в блоке памяти. Лексика и грамматика как бы спаяны вместе. Поэтому при формировании лексических навыков нужно демонстрировать наиболее употребительные словосочетания каждой лексемы, закреплять эти комбинации слов в памяти обучаемых, активизировать их в русской речи. Известно, что отдельное изолированное слово усваивается и запоминается с трудом, в то время как словосочетания долго хранятся в памяти. Это явление особенно важно учитывать при нейтрализации внутриязыковой лексической интерференции. При формировании доминантных навыков противопоставляемых лексем последовательно предлагаются упражнения на наблюдение, на употребление лексем, на их окружение, на словосочетания с другими словами. Обучаемые в результате наблюдения выписывают из упражнения словосочетания, составляют собственные предложения с этими словосочетаниями, и, что является очень важным для нейтрализации внутриязыковой лексической интерференции, каждый раз они пишут свои фразы. Установка на наблюдение, выбор, обобщение с последующим графическим отображением результатов наблюдения способствует нейтрализации внутриязыковой лексической интерференции.

Такие задания мобилизуют умственную активность обучаемых, формируют навык самоконтроля, который играет большую роль в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Практика показывает, что учет психологических закономерностей в процессе научения иностранцев русскому языку помогает предупредить и нейтрализовать действие механизмов внутриязыковой интерференции.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Bouton Ch.* L'acquisition d'une langue étrangère. — Р., 1974.
- [2] *Дешериева Ю.Ю.* Проблемы интерференции и языкового дефицита. АКД. — М., 1976.
- [3] *Зимняя И.А., Тункель В.А.* О становлении речевого механизма // ИЯВШ. — 1968. — Вып. 5.
- [4] *Оленникова М.В.* Общая психология. — М.; СПб., 2004.
- [5] *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1956.
- [6] *Платонов К.К., Голубев Г.Г.* Психология. — М.: Высшая школа, 1974.

- [7] *Поливанов Е.Д.* La perception de sons d'une langue étrangère // TCLP. — № 4. — Prague, 1939.
- [8] *Шварц Л.М.* К вопросу о навыках и их интерференции // Ученые записки института психологии. — Т. 2. — М., 1941.
- [9] *Эббингауз Г.* Основы психологии. — М., 1912.

DINAMICS OF INTRALINGUAL LEXICAL INTERFERENCE AND ITS NEUTRALIZATION

S.P. Rozanova

Russian Language Department № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the mechanisms of intralingual lexical interference which act during the whole period of teaching Russian to the foreigners. Types of intralingual interference are described and their peculiarities and dynamics are shown. Recommendations on neutralizing intralingual lexical interference are given in the article.

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН СОДРУЖЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Р.А. Арзуманова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции студентов из стран Содружества на занятиях по культуре речи. В статье обосновывается особое значение социокультурного компонента для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве одного из эффективных и перспективных путей формирования социокультурной компетенции предлагается метод проектов.

«История общества показывает, что процветание общества зависит не от экономики и техники и даже не от общей культуры, а от культуры слова», — с этим утверждением академика Ю.А. Рождественского можно спорить, но смысл его в том, что только при истинной культуре речевой коммуникации (речевого общения) возможна полная и точная передача информации, а также установление человеческих взаимоотношений [4].

Чрезвычайно важно, чтобы специалист любой области обладал высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова), умел разбираться в окружающем мире, умел общаться. Ибо, по справедливому утверждению генерального секретаря Ассоциации европейских университетов А. Барблана, «требование жизни везде одинаково: требуются ... личности, способные рассуждать и отстаивать свое мнение перед коллегами, и только после этого требуются работники, обладающие сноровкой в области своей профессии» [1].

Особенно актуально это утверждение, когда речь идет о врачах, медике, профессия которого относится к профессиям «повышенной речевой ответственности». Работа врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит успех профессиональной деятельности врача: умение

общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. Таким образом, коммуникативная компетентность является составной частью профессиональной компетентности медика, обязательным условием истинного профессионализма.

В современных исследованиях дается несколько терминов для обозначения совокупности знаний и умений, необходимых для успешного профессионального речевого общения. Наиболее часто и нередко без различения смысла употребляются термины «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Однако между ними все-таки существует различие, а именно: формирование компетенции подразумевает формирование определенной системы знаний, навыков, умений, качеств личности, которыми необходимо овладеть, а компетентность представляет собой результат сформированности определенных знаний, навыков, умений, качеств личности — то, чем человек уже в той или иной степени владеет. Становление и развитие компетентности — процесс длительный, который не ограничен ни временными рамками, ни формами общего или профессионального образования. Компетентность — признак социально зрелой, сформированной личности.

С позиций реализации конечной цели в подготовке специалиста целесообразно говорить о формировании его коммуникативной компетентности. Хотелось бы подчеркнуть, что формирование у студентов коммуникативной компетентности охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Коммуникативная компетенция — это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

Термин «коммуникативная компетенция» впервые использовал Делл Хаймс (1972), создав его на основе введенного Н. Хомским понятия «языковая компетенция». Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определял как внутреннее знание ситуационной уместности языка. Ученый выделял в структуре коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции [6].

На современном этапе развития методики обучения языкам коммуникативная компетенция осознается как вбирающая в себя ряд других компетенций, среди которых:

- 1) лингвистическая компетенция — систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;
- 2) социолингвистическая компетенция — способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

3) дискурсивная компетенция — способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

4) социокультурная компетенция — знание культурных особенностей носителей языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

Социокультурный компонент коммуникативной компетенции приобретает особое значение, когда речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции, ведь, изучая чужой язык, человек приобщается к иной культуре. Очевидно, что для продуктивного общения на языке другого народа одного владения лингвистическим кодом недостаточно. Надо быть не просто билингвальной, но и бикультурной личностью. Для эффективности общения между представителями разных культур недостаточно преодоления языкового барьера, важно преодолеть и культурный барьер, который зачастую разделяет носителей языков. Необходимо овладеть умениями межкультурной коммуникации, умениями вести беседу в рамках диалога культур.

Способность общаться в рамках диалога культур требует наличия многих частных, довольно трудно формируемых умений:

- умение ставить себя на место других;
- умение проявлять инициативу при установлении межкультурного контакта;
- умение прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию;
- умение принимать на себя ответственность за устранение всевозможного кросс-культурного недопонимания;
- умение проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира;
- умение выступать в качестве полноценного представителя родной культуры;
- умение самообучаться самостоятельной деятельности в поликультурном мире, используя социокультурные стратегии.

Такой уровень владения изучаемым языком, наверное, можно считать идеальным, однако стремиться к нему необходимо. При этом нельзя надеяться на то, обучаемые смогут сами формировать в себе целостную культурно-языковую личность, близкую к аутентичной.

Формирование языковой личности, владеющей всеми необходимыми умениями общения в рамках диалога культур (своей и чужой), — одна из актуальных задач обучения русскому языку и культуре речи студентов из стран Содружества Независимых Государств. Их число в российских вузах с каждым годом увеличивается в связи с тем, что в большинстве этих стран прослеживается стремление к восстановлению образовательных связей с Россией, к формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества.

За годы, прошедшие с момента распада Советского Союза, позиции русского языка на постсоветском пространстве оказались сильно ослаблены, по этой причине значительная часть студентов, приезжающих на учебу в российские вузы из стран Содружества, слабо владеет или совсем не владеет русским языком. Проблемы этой части студентов должны решаться и решаются, как и проблемы студентов из стран дальнего зарубежья, прежде всего на подготовительном отделении.

Другая часть студентов из СНГ, обладая неплохим знанием русского языка, успешно сдает компьютерный тест и, подтвердив сертификационный уровень, изучает курс культуры русской речи в одной группе с российскими студентами.

Обучаясь на родине, эти студенты в большинстве своем были лишены возможности погружения в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка, в то время как в методике давно уже воспринимается как аксиома положение о необходимости изучения языка в неразрывной связи с культурой народа — носителя данного языка. Очевидно, что процесс понимания новой культуры для такого билингва очень труден. Безусловно, процесс вхождения его в русскую культуру не начинается с абсолютного нуля. К моменту обучения у студента уже сформированы некоторые представления об изучаемой культуре. Однако сложность в том, что студентам приходится не только интегрировать чужую культуру, но и представлять собственную, и при этом, обучаясь в поликультурной среде российского вуза, понимать и осваивать, уметь учитывать при общении своеобразие не одной, а нескольких культур.

Проблема состоит в том, что обучающийся воспринимает культуру других народов через призму своей национальной культуры, что нередко порождает трудности и ошибки, нарушающие процесс коммуникации. По меткому замечанию немецкого исследователя Г. Фишера, мы имеем в данном случае дело с так называемой «страноведческой» интерференцией, которая особенно очевидна в поликультурной среде. Незнание норм и традиций общения носителей другой культуры влечет за собой культурный шок, коммуникативные взаимодействия в этом случае могут закончиться коммуникативным провалом.

Формирование у русскоговорящих студентов из стран Содружества социокультурной составляющей коммуникативной компетенции позволит включить их в диалог культур, будет способствовать достижению межкультурного понимания и становлению «вторичной языковой личности», отличающейся толерантным отношением к инокультуре. Учитывая, что овладеть большим объемом информации об иных культурах за короткое время довольно сложно, развитие социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий и активно вводить студентов в мир культуры страны изучаемого языка, сопоставляя ее с родной культурой.

Очевидно, что использовать только методы традиционного обучения для решения сложной задачи развития социокультурной компетенции недостаточно, нужны современные образовательные технологии, позволяющие организовать общение и совместную деятельность российских и иностранных студентов по взаимному изучению культур друг друга.

Одной из таких педагогических технологий, позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса, является проектная методика.

Метод проектов — это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость [3].

Метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике, но вместе с тем его сегодня относят к педагогическим технологиям XXI века. Метод возник еще в 20-е годы XX столетия в США и был обоснован американским философом и педагогом Джоном Дьюи (1859—1952), а также его учеником В.Х. Килпатриком. Теоретической основой метода послужила «прагматическая педагогика» Дж. Дьюи. Основные концептуальные положения его теории:

- истинным и ценным является только то, что дает практический результат;
- ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании окружающего мира (от частного к общему, индуктивным методом);
- усвоение знаний — это стихийный, неуправляемый процесс;
- ребенок может усваивать информацию только благодаря возникшей потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения, согласно теории Дж. Дьюи, являются:

- проблематизация учебного материала;
- познавательная активность ребенка;
- связь обучения с жизненным опытом ребенка; организация обучения как деятельности (игровой, трудовой) [5].

Проектный метод использовался и в России в школьном и вузовском обучении в 30-х годах прошлого столетия. Известна целая школа ведущих русских педагогов (таких как С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенин и др.), которые отмечали положительные стороны метода проектов: развитие инициативы, навыков к плановой работе, умение взвешивать обстоятельства и учитывать трудности. Однако метод был незаслуженно забыт, т.к. не дал положительных результатов. Причин было несколько: теоретическая проблема не была исследована в достаточной мере. Из этого вытекало неоднозначное понимание сущности образовательных проектов, их типологии, организационных форм работы. Идея, навязанная сверху, не воспринималась учительством как нечто необходимое, разумное, важное для образования учащихся. В результате идея проектной методики не получила своего развития и исследования в этом направлении прекратились.

В зарубежной педагогике метод проектов получил дальнейшее развитие, в него были включены все прогрессивные элементы обучения, успешно проверенные на практике.

Сегодня метод проектов вновь, уже в обновленном виде, успешно используется в России. Основной тезис современного понимания метода проектов заключается в уяснении учащимися, для чего им нужны получаемые знания, где и как они будут использовать их в своей жизни. В основе метода проектов лежит

развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления

Применительно к занятию по культуре речи учебный проект — это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Вполне очевидно, что метод проектов, будучи комплексным методом, предполагающим использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, способен решить целый комплекс задач, связанных с оптимизацией учебного процесса, при условии соблюдения основных требований, предъявляемых к его использованию.

Одним из таких требований является знание типологии проектов, так как организация проектной деятельности во многом определяется типом проекта. Общедидактическая типология проектов в российской методике разработана Е.С. Полат, однако специфика предмета «культура речи» диктует необходимость внесения в нее некоторых уточнений. Это связано с рядом причин: во-первых, владение социокультурной компетенцией означает знание национально-культурной специфики речевого поведения, системы культурных и социальных отношений и социокультурного портрета стран, говорящих на изучаемом языке. В связи с этим такие типы проектов, как «филологические» и «культурологические», объединяются в «социокультурные», поскольку они призваны познакомить учащихся с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка. Кроме того, изучение некоторых тем предусматривает обсуждение вопросов, связанных с проблемами взаимоотношения людей, их вкусами, взглядами и т.п., что позволяет дополнительно выделить «социальный» тип проектов. Итак, уточненная типология проектов, которые могут быть использованы в курсе «Русский язык и культура речи», учитывающая специфику формирования коммуникативной компетенции обучающихся, включает следующие типы:

1. социокультурные:

1.1. социолингвистические;

1.2. культуроведческие (страноведческие): а) историко-географические; б) этнографические; в) политические; г) экономические;

1.3. социальные;

2. игровые: а) воображаемые путешествия; б) имитационно-деловые; в) драматические; г) имитационно-социальные.

Разумеется, уточненная типология не заменяет собой общедидактическую, а лишь конкретизирует ее с учетом специфики предмета.

Учебные проекты по культуре речи, так же как и по другим дисциплинам, могут быть исследовательскими или практико-ориентированными, различаться видом координации, сроками исполнения, но предмет исследования всегда лежит в предметной области данной учебной дисциплины. Поэтому, разрабатывая тот или иной проект, надо иметь в виду характерные особенности каждого из них с учетом специфики предмета.

Успех реализации метода проектов во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников на всех этапах и стадиях выполнения проекта.

Что касается вопроса структурирования проекта, то при обучении языку и культуре общения сохраняются общие дидактические компоненты:

- целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта);
- планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки);
- исследование (сбор информации, решение промежуточных задач);
- презентация (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы).

Для достижения конечной цели, т.е. формирования социокультурной компетенции, следует тщательно выбирать тему проекта. Каждая из проектных тем должна предполагать некий уровень дискуссионности, требовать обмена мнениями.

Немаловажное значение для успешной организации проектной деятельности имеет подготовка преподавателем проектного задания. Под проектным заданием понимается объект проектной деятельности, замысел, имеющий определенную целевую заданность конечного результата, выполнение которого требует поиска доказательств, интеграции знаний и умений. Задания проекта по культуре речи должны стимулировать студентов сравнивать культуры, устанавливать связь между языком, мышлением и культурой, изучать культурные артефакты, обсуждать актуальные вопросы современной жизни, приводить к выводу об уникальности и многообразии культур.

Преподавателю необходимо решить также следующие задачи: выявить проблему, сформулировать возможные гипотезы решения проблемы; подобрать проблемные ситуации для выявления проблемы и формулирования гипотез студентами; провести отбор содержания обучения и подготовку вопросов для организации обсуждения по предполагаемым проблемам и гипотезам; определить источники информации, продумать возможное техническое, организационное обеспечение.

Роль преподавателя при выполнении проектов качественно меняется. Преподаватель не выступает транслятором готовых знаний, а является соучастником педагогического процесса. Он становится помощником, консультантом, координатором самостоятельной работы студентов. Задача преподавателя — стимулирование аналитической деятельности, дискуссий и решения проблем, организация деятельности студентов в процессе выполнения проекта, обучение особенностям диалогического общения в рамках межкультурной коммуникации и др.

Претерпевает качественные изменения и деятельность студентов. Проблемная постановка вопроса требует от них поиска информации для решения поставленной задачи, осуществление творческой, поисковой, исследовательской деятельности в рамках заданной темы. Это способствует развитию интеллектуальных умений, критического и творческого мышления, формированию специфических навыков работы с информацией. Учебный проект ценен тем, что в ходе его выпол-

нения студенты самостоятельно приобретают знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Сочетание индивидуальной самостоятельной работы с работой в группе сотрудничества способствует развитию у студентов социальных и организаторских умений, умений работать в команде, сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда, подчиняться решению группы, доверять членам команды, вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать результат своего высказывания и др.

Выполнение проекта любого типа может помочь студентам «расширить их понимание окружающего мира, понять сходства и различия между культурами разных народов [2].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Барблан А.* Иерархия знания // «Alma Mater». — 1994. — № 3.
- [2] *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2000.
- [3] *Кожина Л.А.* Развитие творческой активности учащихся в процессе проектной деятельности на уроках технологии. — http://pedsovet.org/mtree/task,addlisting/cat_id,135/It..
- [4] *Рождественский Ю.В.* Слово в нашей жизни // Вопросы лекционной пропаганды. — М.: Знание, 1985.
- [5] *Сысоев П.В.* Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. — Тамбов, 2001.
- [6] *Шуман Е.В.* Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET». — Выпуск 6. — 2007.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SNG STUDENTS AT THE CULTURE OF SPEECH LESSONS

R.A. Arzumanova

Russian Language Department
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problems of formation of communicative competence of SNG students at the culture of speech lessons. The importance of teaching social and cultural component of communicative competence is underlined. The most effective methods and forms are suggested.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НЕФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Романова

Кафедра русского языка
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
2-я Бауманская ул., 5, Москва, Россия, 105005

В контексте диасинхронического подхода к изучению закономерностей лингвистических процессов охарактеризованы понятия «изменения» и «развития» языка, «относительного» и «абсолютного» его прогресса. С позиций лингводидактики рассмотрены примеры воздействия собственно лингвистических и экстралингвистических факторов на функционирование всех уровней языковой системы.

Необходимым условием формирования теоретико-методологической базы профессионально ориентированного обучения нефилологов культуре речевого общения является анализ закономерностей эволюции *языка* как вербально-знаковой системы кодировки и передачи информации и *речи* как функционирования этой системы в процессе коммуникации, — закономерностей, детерминирующих современное состояние и динамику тенденций языковой системы. Последние, в свою очередь, позволяют определить вектор и движущие силы ее развития, а следовательно, осуществлять в учебных целях отбор не только тематически актуального для профессиональной коммуникации, но и лингвистически продуктивного языкового и речевого материала.

Развитие языка как социального феномена, представляющего открытую динамическую систему со сложноорганизованной иерархической структурой, связано с внутренними, собственно лингвистическими, процессами и внешними, экстралингвистическими, событиями в языковом сообществе, коллективным творчеством которого он и создается. Интерес лингвистики к проблеме языковой изменчивости стабилен и закономерно возрастает в переходные общественные периоды, ибо в фокусе проблемы находятся аспекты не только лингвистические, но и философско-исторические, социально-политические, нравственно-этические и др. Обобщая направления и методологию изучения проблемы языковой изменчивости, Э.Ф. Володарская констатирует, что «развитие исследований в этой области прошло путь от исторического подхода в лингвистике, принятого в конце XIX., через синхронический подход XX в. к комплексному диасинхроническому подходу, установившемуся в конце XX — начале XXI в.» [1. С. 62].

Отмеченный интегративный подход, при котором диахронический (на континуальной временной оси) анализ языка способствует познанию особенностей его функционирования в синхронии (на временном срезе), позволяет объективировать процесс и результаты научной интерпретации законов языкового развития. В част-

ности, он позволяет более четко дифференцировать категории *изменение* и *развитие* в лингвистической терминологии: небесспорной считается такая оценка явления, при которой «изменение каких-либо единиц языка, их связей и отношений и т.п., не ведущее к совершенствованию языка, рассматривается как его развитие»; в то же время термин «развитие» имеет двойную трактовку, обозначая «либо переход единицы языка из одного состояния в другое (например, развитие суффикса из самостоятельного слова), либо процесс приспособления языка к растущим потребностям общения» [2. С. 159].

Многоаспектностью рассматриваемых явлений обусловлена конкретизация термина «развитие»/«прогресс» определениями *относительное* и *абсолютное*, акцентирующими результат данного процесса во временных координатах. Относительный прогресс обычно проявляется в коррекции языковых механизмов, имеющей характер «волнообразного движения: что-то «улучшается» на одном участке языковой системы и одновременно «ухудшается» на другом» [2], (например, когда фонетические трансформации, гармонизирующие механизм произношения, оказываются в противоречии с их графическим отображением и создают «проблемные зоны» в письменной коммуникации, что актуализирует проблему пересмотра соответствующих нормативов). Абсолютный прогресс языка выражается в его приспособлении к социальной эволюции и возможности обозначения усложняющейся картины мира познающим мышлением (например, в отражающем развитие науки, техники, культуры расширении состава общеупотребительной и специальной лексики, упорядочении синтаксиса), в обслуживании потребностей общения в различных сферах, ситуациях, типах и видах речевого взаимодействия. По отношению к языку настоящей эпохи разграничение продуктивных, перспективных и малопригодных, преходящих явлений всегда затруднительно в силу одновременности бытования тех и других и «отсутствия в огромном большинстве случаев корреляции между развитием мышления и материальными средствами его выражения» [2. С. 160].

Современное состояние лингвокультурной среды, в которой формируется языковое сознание национального сообщества в целом, профессионального в частности, является объектом пристального внимания ученых-экспертов, осуществляющих системные исследования в сопряженных областях общего и русского языкознания, когнитивной, функциональной лингвистики, психо- и социолингвистики (см. работы Н.Д. Арутюновой, Т.М. Балыхиной, Н.С. Валгиной, Л.А. Вербицкой, О.Я. Гойхмана, Л.К. Граудиной, Е.А. Земской, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, М.Н. Кожинной, В.Г. Костомарова, В.В. Красных, О.А. Крыловой, Л.П. Крысина, О.А. Лаптевой, А.К. Михальской, О.Б. Сиротининой, Ю.В. Рождественского, И.А. Стернина, М.Ю. Федосюка, В.М. Шаклеина и др.). В многоплановом освещении проблемы все исследователи исходят из первичности экстралингвистических факторов (социальных и коммуникативных) как источников воздействия на язык, отмечая двойственность этого воздействия.

Так, демократизация всех сфер жизни общества, породившая плюрализм сознания и социально-политической деятельности разнородных социальных слоев

и групп, оказала позитивное воздействие на язык, которое проявилось в ускорении всех его процессов с целью адаптации к меняющейся действительности: оперативном пополнении лексики и фразеологии, возрастании вариативности словообразовательных и синтаксических моделей. С другой стороны, перманентное реформирование основных социальных сфер, общая неупорядоченность жизни породили напряженность и агрессию, импульсивный тип речевого взаимодействия (вспомним популярное телешоу В. Соловьева «К барьеру!») как доминанту коммуникативной парадигмы общества. Активизация стихийной публичной деятельности, вытеснение подготовленной письменной речи спонтанной устной формой коммуникации предопределяют волонтаристское использование языковых средств в речевой практике современников, злоупотребление нелитературными разновидностями языка, сниженной экспрессивной лексикой, что расшатывает нормативную базу языка. Отмеченные факторы плюс интенсивное развитие информационных технологий, обеспечивающих интерактивность коммуникации, привели к кардинальным «лингвориторическим переворотам» (А.А. Ворожбитова) в языковом сознании общества, которое в постсоветскую эпоху оказалось не готово к новым моделям дискурса, свободе речетворчества (часто отождествляемой с вседозволенностью), инокультурной экспансии.

Попыткой обобщения и систематизации лингвистических факторов развития языковой системы и использования ее разноуровневых ресурсов современной практикой речевого общения являются исследования Т.М. Балыхиной, которая указывает на необходимость учета в оценке трансформаций языка действия объективных законов его развития: «Один из них — закон системности; другой — закон традиций, сдерживающий инновации; далее — закон аналогии, подрывающий основы закона традиций, а также действуют законы экономии (наименьших усилий в выражении мысли) и противоречий (готовящий как бы «взрыв» изнутри)» [З. С. 4]. Так, проявлением закона традиции служит, по мнению исследователя, сохранение ударения в глагольных формах (*включить* — *включит*, *звонить* — *звонит*, *обеспечить* — *обеспечение* и т.п.), закона аналогии — уподобление одной формы другой (*читать* — *читаю* и *махать* — *махаю* (разг.) вместо *машу*), закона речевой экономии — в употреблении, особенно в устной речи, усеченных форм (*ксеро/копировальный аппарат* — *ксерокс*; *методические пособия/указания/рекомендации* — *методичка*; *Декан напомнил, что началась сессия*. — *Декан напомнил о начале сессии*), в аббревиатурах (*КЗОТ, МРОТ, ИНН, МГТУ, РУДН, УМО, ВАК* и др.).

Наряду с действием названных законов в русском языке активно происходят разнонаправленные процессы, среди которых выделяется тенденция к упорядочению языка в сторону большего аналитизма при сохранении в целом присущей ему синтетичности. Полярность этих тенденций отражает диалектику развития языка, история которого отмечена неоднократной аккомодацией системы путем саморегуляции аналитических и синтетических механизмов. И сейчас действие этих механизмов, как правило, осуществляется одновременно: например, официальная письменная речь не допускает склонения аббревиатур на согласный (*по требова-*

ниям ГОСТ/по ГОСТ, о постановке МХАТ/в постановке МХАТ), а в разговорной речи и СМИ широко представлены их флективные варианты (по требованиям ГОСТа/по ГОСТу, о постановке МХАТа/в постановке МХАТом). Действием названных механизмов вызваны изменения на всех уровнях языковой системы, причем на каждом из них, с одной стороны, наблюдаются естественные трансформации норм в виде гармоничных новообразований, отражающих нормальную эволюцию языка как живого организма; с другой стороны, имеют место неоправданные искажения, отражающие сбои в функционировании системы.

Так, изменения **на уровне фонетики** отражают: а) усиление «графического» произношения [чн] вместо [шн] (*булочная, перечница*, кроме слов *конечно, скучно, нарочно, яичница* и женских отчеств *Ильинична, Никитична, Фоминична* и др.); б) образование акцентологических вариантов (*творог — творог, петля — петля, ржаветь — ржаветь*); в) тенденцию к ритмическому равновесию при постановке ударения, в том числе в иноязычных словах (*бармен — бармен, маркетинг — маркетинг*), при устойчивости тенденции к сохранению исходного ударения производящего слова (*зубчатый — зубчатый, мастерски — мастерски*).

В то же время налицо немотивированные нарушения императивных орфоэпических норм: а) ошибочное ударение (в существительных: *договор* в формах единственного и множественного числа, *эксперт, каталог, досуг*, сложных словах со второй основой *-провод, мышление, средства, апостроф, жалюзи* и др.; в глагольных формах: *начать, углубить, облегчить, закупорить, ходатайствовать, баловать, звонит, обеспечение* и др.; в прилагательных: *новорожденный, премированный, экзальтированный, красивее* и др.); б) искажение качества звука в различных фонетических позициях (*заем/займа, истекий/истек* и др.); в) необусловленные акустические новообразования (*кос[т]ные взгляды, инци[н]дент, преце[н]дент, дерма[н]тин, конста[н]тировать* и др.).

На уровне лексики и фразеологии активные преобразования связаны с лавинообразным увеличением объема знаний (удвоение каждые 10 лет), активизацией спонтанной речевой практики, публичной коммуникации. Адаптацию лексики к базисным и ментальным трансформациям социума наглядно отражают:

1) уход из употребления «советизмов» — словоформ, обозначающих реалии минувшей эпохи: *совхоз, райком, соцобязательства, народно-демократическая республика* (образчик тройной тавтологии), *СССР, КПСС, ВЛКСМ, КГБ*;

2) возвращение в активный словарь деидеологизированных историзмов и лексики, относящейся к духовным традициям: *предприниматель, губернатор, Дума, гильдия, гимназия, лицей; благотворительность, покаяние, милосердие*;

4) расширение значения известных слов: парк (технопарк, аквапарк), клуб (фитнес-клуб), дом (торговый дом), палата (Счетная/Общественная палата);

5) создание новых фразеологизированных выражений, сокращенных словоформ, отражающих реалии времени: *отмывать деньги, лицо кавказской национальности, спецназ, ОМОН, МЧС, СМИ, ОСАГО, ЕГЭ*, и др.;

6) возникновение клишированных моделей на базе метафор СМИ, рекламных слоганов: силовые структуры, культовая/знаковая фигура, серая зарплата, вызовы времени, рекламная пауза и др.;

7) переход из специальной в общеупотребительную целого пласта лексики и фразеологии, главным образом из сферы науки, техники, технологий: *файл, сайт, дискета, флэши-карта/флэшика* (разг.), *монитор, принтер, плейер, адантер*;

8) детерминологизация специальной лексики в общелитературных метафорах: считывать/скачивать/сканировать информацию, утечка мозгов, звездная болезнь, алгебра успеха, энергетика сознания;

9) активизация окказионального словотворчества: прихватизация имущества, церителлизация искусства, жури журило конкурсантов.

К негативным явлениям, отражающим воздействие неблагоприятных факторов социально-экономической жизни, насаждение СМИ «вкусовых» предпочтений малокультурных слоев населения и публичных деятелей, относятся:

1) формирование «знакового» словаря эпохи на базе жаргонизмов и арготизмов: *гламурный* (очаровательный, обольстительный), *крутой* (богатый, преуспевающий), *тусовка* (общение), *беспредел* (беззаконие); *раскрутить/развести* (вынудить заплатить), *отмазать/ся* (откупить/ся), *кинуть* (предать) и др.;

2) жаргонизация специальной лексики, особенно в сфере компьютерных технологий, ее употребление в общеязыковой практике: *клава* (клавиатура), *железо* (детали системного блока), *глюк* — *глючить* (оптический обман), *зависать* (не реагировать), *отымэлить/отмылить* (отослать по электронной почте) и др.;

3) вытеснение англицизмами слов исконных и заимствованных, давно функционирующих в русской речевой практике: *менеджмент* (вместо *управление*), *имидж* (вместо *образ*), *месседж* (вместо *сообщение*), *сэндвич* (вместо нем. *бутерброд*), *слоган* (вместо нем. *лозунг*), *дисплей* (вместо фр. *экран*);

4) активизация использования нецензурной лексики (включая письменную речь), эвфемизмов с «прозрачной» семантикой: *блин, японский городовой* и т.п.;

5) противоположная предыдущей тенденция к немотивированному употреблению слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *попить молочка, добавить маслица, распрямить спинку, Доброго здоровьица!* (из лексикона ведущего одноименной телепередачи «Малахов +» и гостей студии).

В морфологии, несмотря на ее известную консервативность, также происходят позитивные процессы, отражающие усиление в языке аналитизма:

1) продолжающееся сокращение числа вариативных падежных форм: а) родительного падежа количества в параллельных формах на *-а* и *-у*: *сахара* — *сахару, чая* — *чаю*, где вторая постепенно утрачивается вместе со значением конкретного количества; б) то же в предложном падеже: *в отпуске* — *в отпуску*; при наличии вариантов выбор определяется контекстом, предложениями: *в кругу семьи* — «*В кругу первом*» А.И. Солженицына, *в огороде* — *в саду, на Кавказе* — *в Крыму*;

2) тенденция к несклонению большего количества существительных: а) русскоязычных топонимов на *-ино, -ово/-ево* (в разговорной речи, в СМИ): *в Переделкино, вблизи Бутово, из Шереметьево*, причем этот процесс является выраженным и стабильным, «несмотря на усилия нормализаторов» (Э.Ф. Володарская); иноязычных топонимов в сочетании с административными номинациями: *в Королевстве Бельгия, в штате Вирджиния* — и антропонимов на *-о, -е, -ово, -аго*: *Шев-*

ченко, *Витте*, *Дурново*, *Живаго* (ср. работа В.В. Виноградова 1928 г. «*Язык Зо-щенки*»); б) первых частей сложных слов с дефисным написанием: *на диван-кроватьи*, *в плац-палатке*; при этом во многих случаях, в частности в профессиональной лексике, предпочтительно склонение обеих частей: *на заводе-изготовителе*, *к ракете-носителю*, *инженером-конструктором*, *в плане-проекте*; в) аббревиатур, оканчивающихся на гласный: *ЮНЕСКО*, *МГУ*, *АСУ*, *ЕГЭ*; в то же время добавляются окончания к согласному в разговорной речи, неофициальных письменных текстах: *в ГОСах*, *ВАКом*;

3) случаи несклоняемости числительных: а) в функции приложений: *ГОС-2*, *Олимпиада-2014*; б) в обозначении нумерации, параметров: *дом двадцать один*, *рукопись объемом 20 листов*, *дистанция длиной три километра*;

4) обозначение существительными мужского рода (двуродовыми) профессий/должностей женских лиц: *министр*, *президент*, *директор*, *врач*, *инженер*, *доктор наук*, *профессор*, *майор* и т.п.; указания на род даются в контексте, форме сказуемого, согласуемых определениях: *Губернатор В.И. Матвиенко открыла заседание*; *Молодой доцент Иванова приняла зачет*;

5) использование единственного числа для обозначения собирательности, значение которой определяется контекстом, т.е. аналитически: *Встреча со зрителем/читателем*; *Клиент всегда прав*; *Студент обязан посещать занятия* — при наличии традиционных моделей множественности: *клиентура*, *студенчество*;

Нарушения в морфологии связаны с несоблюдением норм, как-то:

1) пренебрежение правилами склонения числительных: *более двести депутатов*, *к вос[емьсот]сорока избирателям*, *в дву[х]тысяч[но] седьмом году*;

2) нарушения в выборе родовой формы существительных, прилагательных, местоимений: *новое бра*, *правый тужель*, *солнечное Сочи*, *обоими палатами*;

3) неуместное опущение/присоединение окончаний в падежных формах существительных: *пять килограмм[] апельсин[]*, *две пары носок[] и чулок[ов]*.

На уровне **словообразования** естественные процессы языкового развития обнаруживают себя в таких явлениях, как:

1) активизация моделей с семантическим стяжением: *промзона*, *теракт*, *госсекретарь*, *гендиректор*, *Росвооружение*, *Газпром*, *Минобрнауки* и др.;

2) активизация свертывания наименований: *Рублевское шоссе* — *Рублевка*, *МГТУ им. Н.Э.Баумана* — *Бауманка*, *платежное поручение* — *платежка* и т.п.;

3) активизация словоформ с одиночными приложениями: *продавец-консультант*, *топ-менеджер*, *интернет-кафе/-магазин*, *Call-центр* и т.п.

Однако активизация ряда словообразовательных моделей отражает и негативные процессы «жаргонизации» языка, примерами которой служат:

1) свертывание наименований: *наличные деньги* — *наличка/нал*, *платить наличными деньгами* — *платить налом*, *оборонная промышленность* — *оборонка*;

2) образование словоформ-«неологизмов» по аналогии с существующими: *волнительно*, *смотрибельный*, *читабельный*, *диссертабельный*, *видеотекарь* и т.п.

На уровне **синтаксиса** также наблюдаются активные преобразовательные процессы, которые отражают внутреннее движение языка в сторону аналитизма

и внешнее — в сторону адаптации к парадигмам и моделям устной коммуникации. Эти процессы наиболее ощутимы в изменении функций пунктуации:

1) точка часто используется сегодня как конструктивный элемент парцелляции, используемой для передачи интонаций и структуры живой речи: *О чем этот фильм? О любви. О судьбе. О верности и предательстве;*

2) двоеточие нередко выполняет функцию ритмического ограничения и компрессии высказывания, актуальных для публицистического стиля: *ЕГЭ: «за» и «против»; Образовательный потенциал России: состояние и развитие;*

3) тире активно используется для оформления пропусков при передаче значений условия, времени, сравнения, противопоставления, следствия с оттенком неожиданности, передающим экспрессивность речи: *В 2006 году — 2006 золотых медалистов, От часов — к зачетным единицам.*

«Наперекор» пунктуационным нормам оно употребляется для:

а) конкретизации смысла: *Проверка показала — приказы не выполняются;*

б) обособления однородных членов после обобщающего слова: *Черты образования XXI в. таковы — распределенность, доступность, измеримость, применимость;*

в) отделения придаточной части от главной: *Необходимо понять — в чем причины отставаний.*

Отмеченная «ревизия» пунктуационных норм — явление относительно новое и еще не получившее должной лингвистической оценки. Ясно лишь, что оно находится в русле разговорной стихии, «размывающей» традиционные границы речи письменной. В то же время категорически неприемлем «конструктивный брак» синтаксической структуры высказывания:

1) нарушение грамматических связей между элементами конструкции: а) управления: *согласно приказа, сколько время, оплачивать за проезд, по завершению работы, в течении 20 дней;* б) согласования: *Ряд студентов были отчислены за неуспеваемость; Работа должна быть выполнена к 10 апрелю* и др.;

2) построение дефектных конструкций с деепричастным или причастным оборотами: *Проведя испытания, ему стали видны недостатки проекта; Работа посвящена теме, давно исследующейся автором* и т.п.;

3) построение дефектных конструкций с последовательным подчинением придаточных частей: *Эта тема исследуется в ряде работ автора, которые он создал вместе с учениками, которые развили данное научное направление* и т.п.;

4) построение конструкций по заимствованным (англо-американским) моделям: *У меня проблемы; Нет/Без проблем; Оставайтесь с нами, оставайтесь на первом!; Ты в порядке?/С тобою все в порядке? Ты уверен?* и т.п.

В заключение следует отметить необходимость убеждения учащихся в том, что нарушения норм вследствие их плохого усвоения или пренебрежения ими ослабляют способность языковой системы адекватно оформлять (и формировать!) продуктивную речемыслительную деятельность носителей языкового сознания, их взаимодействие. Последнее «всегда происходит в конкретном коммуникативном пространстве» как совокупности сфер речевого общения, в которой определенная

языковая личность может реализовать *в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами* [курсив наш — *Н.Р.*] необходимые потребности своего бытия» [4. С. 255]. Комплексный анализ состояния и тенденций развития языка, его способности обслуживать «потребности бытия», в том числе в профессиональной сфере, определяет отбор тематически актуального и лингвистически продуктивного языкового материала, его лингводидактическую интерпретацию в содержательных модулях обучения нефилологов культуре речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Володарская Э.Ф.* Лингвистический и социолингвистический образ русского языка: прошлое и настоящее (К проекту «Исторического словаря русского языка») // IV Международная научная конференция «Язык, культура, общество». — Т. 2. — М.: РАН: РАЛН: Московский ин-т иностранных языков, 2007.
- [2] *Языкознание: Большой энциклопедический словарь* / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
- [3] *Балыхина Т.М.* Русский язык на рубеже тысячелетий: активные процессы в современном русском языке // Совершенствование методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики: Сб. научно-методических статей. — М.: Изд-во РУДН, 2006.
- [4] *Прохоров Ю.Е.* Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. — М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003.

THE LINGUADIDACTIC ANALYSIS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE STATE AND FUNCTIONING IN PURPOSES OF CHOOSING THE MATERIAL FOR PROFESSION ORIENTED NON-PHILOLOGISTS SPEECH COMMUNICATION TEACHING

N.N. Romanova

Department of Russian Language
The Bauman Moscow State Technical University
2-nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

Within the context of diasynchronic approach to learning the predictable linguistic processes the terms of «changing» and «developing» are characterized and specialized by the conceptions of «relative» and «absolute» progress. The linguadidactic interpretation for the examples of the linguistic and extralinguistic influence on the language system of all levels functioning are presented.

УЧЕБНАЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ ПО АНАТОМИИ, ГИСТОЛОГИИ, ЦИТОЛОГИИ, ЭМБРИОЛОГИИ (для иностранных студентов-медиков)

О.С. Гузина, И.Б. Маслова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются структура учебных словарей по анатомии и гистологии, цитологии, эмбриологии в целом, структура отдельной словарной статьи, обосновывается инновационный подход к анализу терминологических единиц в методических целях, приводятся примеры лингво-дидактической интерпретации терминов.

На кафедре русского языка медицинского факультета РУДН с 2007 года ведется планомерная работа по созданию серии учебных словарей для иностранных студентов-медиков по основным учебным дисциплинам: анатомии, гистологии, эмбриологии, цитологии и др. Основная цель словаря такого типа — способствовать формированию профессионально-коммуникативной компетентности (в первую очередь лингвистической компетентности) иностранных учащихся на материале подязыка специальности в процессе презентации базовых терминологических единиц этого подязыка в наиболее характерных для них минимальных контекстах.

Работа со словарной статьей в курсе обучения профессиональному русскоязычному общению позволяет закрепить изученный как на специальных, так и на языковых занятиях материал, систематизировать его, акцентируя внимание учащихся не только на профессиональных аспектах, но и на лингвистических характеристиках терминологических единиц и особенностях их функционирования в учебно-профессиональном и научно-профессиональном дискурсе. Вместе с тем работа с материалами словарных статей имеет пропедевтическую направленность и направлена на формирование актуальных лексико-грамматических навыков и речевых умений иностранных студентов-медиков.

В настоящее время издан «Учебный словарь по анатомии человека» [6], включающий 350 терминов по следующим разделам анатомии: соматология, спланх-

нология, интегрирующие системы организма. Готовится к изданию «Учебный словарь по гистологии, эмбриологии, цитологии», включающий 500 базовых терминов по этим научным отраслям.

Новизна и оригинальность учебного словаря такого типа заключается в том, что авторам удалось создать модель принципиально новой словарной статьи и сформировать тем самым новый подход к анализу терминологических единиц в лингводидактических целях.

Композиция словаря. Основное содержание словаря составляют словарные статьи, расположенные в алфавитном порядке. Они предваряются инструктивно-описательным разделом «Построение словаря», списком сокращений и условных знаков, перечнем лексикографических и научно-методических источников.

Структура словарной статьи. В словарь включены словарные статьи, представляющие собой описание базовых терминов — родовых понятий, производных терминов — видовых понятий, приводятся также отсылочные словарные статьи.

Базовые и производные словарные статьи имеют следующую структуру (в последовательном расположении):

- 1) заголовочная терминологическая единица и ее грамматические характеристики;
- 2) дефиниция заголовочной единицы;
- 3) эквиваленты заголовочной единицы в латинском, английском, французском, испанском языках (при наличии их в указанных языках);
- 4) примеры функционирования терминологической единицы в учебно-профессиональном/научно-профессиональном дискурсе;
- 5) перечень производных терминов, именующих видовые понятия;
- 6) описание сочетаемости заголовочной единицы со словами разных частей речи;
- 7) словообразовательные связи заголовочной единицы;
- 8) синонимические и антонимические отношения.

Отсылочные словарные статьи возглавляются терминами, которые являются синонимами заголовков базовых и производных статей. Заголовочные единицы в таких статьях сопровождаются отсылочной инструкцией.

Заголовочная единица и ее грамматическая характеристика. Заголовочная единица представляет собой однословный или неоднословный термин. Если заголовочной единицей служит термин-словосочетание, грамматическую характеристику получает только опорное слово этого словосочетания. Заголовочная единица приводится в форме именительного падежа единственного числа. После этого указывается грамматический род (*м.р.* — мужской род; *ж.р.* — женский род; *ср.р.* — средний род). Например:

ГИПОТАЛАМУС, *м.р.*

Далее приводится форма множественного числа заголовочной единицы. По-метами *только ед.ч.* и *только мн.ч.* сопровождаются существительные, которые употребляются только в единственном или во множественном числе.

РЕБРО, *м.р.*; *мн.ч.* рёбра;

МОЗОЛИСТОЕ ТЕЛО, *м.р.*; *только ед.ч.*

После этого приводится форма родительного падежа единственного числа и форма родительного падежа множественного числа термина, например:

РЕБРО, *м.р.*; *мн.ч.* рёбра; *род.ед.* ребра; *род.мн.* рёбер;
СЕЛЕЗЕНКА, *ж.р.*; *только ед.ч.*; *род.ед.* селезенки.

Дефиниция заголовочной терминологической единицы. При определении значений заголовочных единиц используются дефиниции, даваемые соответствующим терминам в общепризнанных учебниках по анатомии, а также в авторитетных справочных изданиях. Авторы при необходимости адаптируют дефиниции, что обусловлено учебной направленностью словаря. При этом адаптации подвергается не содержание дефиниции, а ее словесная форма. Например:

АКСОН, *м.р.*; *мн.ч.* аксоны; *род.ед.* аксона; *род.мн.* аксонов.

Аксон — длинный отросток нейрона, по которому импульс проводится от тела нейрона к другому нейрону, мышечным или железистым клеткам в составе органов.

Семантизация терминов, приводимых в качестве синонимов к заголовочным единицам базовых и производных словарных статей, осуществляется с помощью отсылочных определений. Например:

СРЕДИННАЯ ПЛОСКОСТЬ, *ж.р.*; *только ед.ч.*; *род.ед.* срединной плоскости.
См.: сагиттальная плоскость.

Эквиваленты заголовочной единицы в латинском, английском, французском, испанском языках (при наличии их в указанных языках). Приводится перевод термина на латинский, английский, французский, испанский языки (при наличии эквивалентов в данных иностранных языках). Латинские эквиваленты даются в соответствии со специальной медицинской номенклатурой: Международная анатомическая терминология (М., 2003). Перевод заголовочной единицы подчеркивает учебный характер словаря, так как служит дополнительным средством семантизации. Иностранные эквиваленты даются в круглых скобках и предваряются пометами **L.** — латинский, **E.** — английский, **F.** — французский, **Es.** — испанский. Например:

АРТЕРИЯ, *ж.р.*; *мн.ч.* артерии; *род.ед.* артерии; *род.мн.* артерий.

Артерия — кровеносный сосуд, несущий кровь по направлению от сердца к органам.

(*L. arteriae*; *E. artery*; *Es. arteria*; *F. artère*).

Примеры. В качестве иллюстративного материала в словаре используются предложения, извлеченные из общепризнанных учебников, справочных и учебных изданий. Примеры имеют цель показать, как функционируют в тексте приведенные и подобные словосочетания, продемонстрировать возможность объединения приведенных словосочетаний в одной фразе, отразить существенные свойства термина, обозначенного заголовочной единицей, дополняя содержание ее значения. Например:

БАЗАЛЬНОЕ ЯДРО, *ср.р.*; *мн.ч.* базальные ядра; *род.ед.* базального ядра; *род.мн.* базальных ядер.

Базальное ядро — скопление серого вещества в глубине полушарий головного мозга, участвует в регуляции сложнокоординированных автоматизированных движений, оказывает влияние на характер двигательных и вегетативных реакций в зависимости от эмоционального состояния человека.

L. nuclei basales; E. basal nuclei; Es. núcleos basales; F. noyaux basaux.

В толще белого вещества полушарий находятся скопления серого вещества — **базальные ядра** (подкорковые ядерные центры). Два самых крупных **базальных ядра** — хвостатое и чечевицеобразное — объединяются под общим названием «полосатое тело».

Перечень производных терминов, именующих видовые понятия. После примеров приводится перечень производных терминов, представляющих собой родовые понятия по отношению к видовым (если таковые имеются). При наличии очень большого списка производных терминов отбираются лишь те, которые являются наиболее актуальными с учетом целей обучения. Производные термины выделяются полужирным шрифтом. Например:

НЕЙРОН, *м.р.*; *мн.ч.* нейроны; *род.ед.* нейрона; *род.мн.* нейронов

Ассоциативные, афферентные (сенсорные, чувствительные), вставочные, эфферентные (моторные, двигательные) нейроны; униполярные, биполярные, мультиполярные нейроны.

Сочетаемость заголовочной единицы со словами разных частей речи. Значительную часть словарной статьи составляет систематизированный перечень словосочетаний, характеризующих синтагматические свойства заголовочной единицы. Сочетаемость термина со словами разных частей речи приводится в следующем порядке:

1. Прилагательное + **термин** (медиальный, поверхностный, внутренний **нерв**).
2. Причастие + **термин** (отходящий, проходящий, разветвленный **нерв**).
3. **Термин** + существительное (**нерв** сосудов, мышцы, глазного яблока).
4. Существительное + **термин** (начало, ствол, корешок **нерва**).
5. **Термин** + глагол (**нерв** образуется *из чего?*; иннервирует *что?*; содержит в себе *что?*).

При описании субъектно-предикатных отношений, в которые вступает терминологическая единица, используется определенная логико-смысловая последовательность, отражающая семантику предиката. Включаются глаголы в личной форме (краткие прилагательные и причастия), имеющие значение:

- 1) происхождения объекта, именуемого термином (образуется *из чего?*; происходит *из чего?*; является продолжением *чего?*);
- 2) сущностных характеристик терминируемого объекта (является *чем?*; представляет собой *что?*);
- 3) функций объекта (участвует в *чем?*; оказывает влияние на *что?*; иннервирует *что?*);
- 4) качественные и количественные характеристики, структура объекта (внешний вид, форма, размер, качества и свойства, состав, структура) (содержит в себе *что?*; представляет собой *что?*; имеет форму *чего?* (*какую?*));

5) локализация объекта в статике и в динамике (находится (располагается, расположен, локализуется) *где?*; проникает *через что? куда?*; проходит *мимо чего?*) и т.д.

Словообразовательные связи заголовочной единицы. В словообразовательном гнезде помещаются активно употребляемые в текстах по анатомии прилагательные, находящиеся в непосредственной словообразовательной связи с заголовочным понятием. Производные прилагательные сопровождаются грамматической характеристикой и показательными словосочетаниями, иллюстрирующими их употребление. Грамматическая характеристика прилагательного состоит в демонстрации форм женского и среднего рода, формы именительного падежа множественного числа. Например:

гипоталамус → **гипоталамический** (гипоталамический путь, гипоталамическая борозда, гипоталамическое ядро).

Синонимические и антонимические отношения. В словаре представлены синонимические и антонимические связи терминологических единиц. Синонимы и антонимы предваряются сокращениями *Син.* или *Ант.* Например:

БАЗАЛЬНЫЕ ЯДРА

Син. базальные узлы, ганглии.

Приведем примеры словарных статей, построенных в соответствии с предложенной структурой.

АНАТОМИЯ

АПОНЕВРОЗ, *м.р.*; *мн.ч.* апоневрозы; *род.ед.* апоневроза; *род.мн.* апоневрозов.

Апоневроз — сухожильное растяжение; широкое плоское сухожилие, которое имеют широкие мышцы (например, наружная косая мышца живота).

L. aponeurosis; E. aponeurosis; Es. aponeurosa; F. aponevrose (f).

Апоневроз представляет собой широкий и тонкий пласт плотной соединительной ткани, который служит для прикрепления широких мышц к костям или соединения мышц между собой. **Апоневрозами** также называют утолщенные фасции, находящиеся под кожей на ладонной поверхности кисти (ладонный апоневроз) и на подошвенной поверхности стопы (подошвенный апоневроз).

Обширный, широкий, ладонный, крепкий, плотный, подошвенный **апоневроз**.

Апоневроз мышцы.

Край, место прикрепления **апоневроза**.

Апоневроз является *чем?*, представляет собой *что?*, покрывает *что?*, образует *что?*, соединяется с *чем?*, имеет форму *чего?*, расходится, разделяется на *сколько?* пучков, становится шире, переходит *во что?*, идет *от чего?* к *чему?*, проходит *где?*, перекидывается *где?*, подворачивается *куда?* в *виде чего?*, натягивается *от чего?* к *чему?*, срастается *где?* с *чем?*, прикрепляется *где?* к *чему?*

Апоневроз → **апоневротический** (*апоневротическое растяжение*).

Син. сухожильное растяжение.

ПОЛОСТЬ НОСА, *ж.р.*; только *ед.ч.*; *род.ед.* полости носа.

Полость носа — начальный отдел воздухоносных путей дыхательной системы. Полость носа перегородкой носа разделена на левую и правую части. На боковых

стенках полости носа располагаются по 3 носовые раковины, между которыми имеются носовые ходы. В области верхнего носового хода в слизистой оболочке находятся обонятельные рецепторы.

L. cavitas nasalis; E. nasal cavity; Es. cavidad nasal; F. cavité nasale.

Полость носа разделена носовой перегородкой на две симметричные половины, которые спереди сообщаются с наружной атмосферой при помощи ноздрей, а сзади — с глоткой посредством хоан. В слизистой оболочке **полости носа** выделяют обонятельную и дыхательную области. **Полость носа** отделена от полости рта твердым небом.

Перегородка, стенка, преддверие, слизистая оболочка, обонятельная (дыхательная) область, функции, сообщения **полости носа**.

Полость носа представляет собой *что?*; выполняет *какую функцию?*; имеет *что?* (*какие отделы?*); расположена (*находится*) *где?* (*между чем?*); сообщается *чем?* *через что?*; соединена с *чем?* *средством чего?*; разделена *как?* (*на что?*).

ГИСТОЛОГИЯ

АРТЕФАКТ, *м.р.*; *мн.ч.* артефакты; *род. ед.* артефакта; *род. мн.* артефактов.

Артефакт — признаки, возникающие в структуре клеток и тканей в результате вмешательства исследователя на различных этапах обработки материала и отсутствующие в них прижизненно. При анализе конкретного объекта предпочтительнее использование методов, дающих минимально выраженные артефакты.

L. artefactum; E. artefact.

Типичным **артефактом** фиксации, в особенности в спиртовых растворах, является сжатие клеток и тканей. **Артефакты** могут возникать вследствие воздействия на объект случайных факторов, несоблюдения установленных инструкций, а также в результате организационных, методических и технических погрешностей. В этих случаях **артефакты** наблюдаются при гистологических, гистохимических, бактериоскопических, бактериологических исследованиях в результате неправильной фиксации и обезвоживания, а также из-за дефектов приготовления препаратов при получении срезов, заливке, окраске, производстве гистохимических реакций. В гистологических препаратах **артефактами** могут быть микроорганизмы с инструментов, стекол, из красителей, воздуха и воды.

Артефакт неизвестного происхождения.

Происхождение, обнаружение **артефакта**.

Ультразвуковой **артефакт**.

Обнаруженный **артефакт**.

Артефакт возникает / может возникнуть / может возникнуть *при чем?* *вследствие чего?* *из-за чего?*; обусловлен *чем?*; может быть *в чем?*; наблюдается *при чем?*

ЭМБРИОЛОГИЯ

ОТПАДАЮЩАЯ ОБОЛОЧКА, *ж.р.*; только *ед.ч.*; *род.ед.* отпадающей оболочки.

Отпадающая оболочка — отпадающий при родах слой слизистой оболочки матки вследствие тесной связи тканей этого слоя с хорионом плода.

Основная отпадающая оболочка (*Decidua basalis*) — часть слизистой оболочки матки, которая при развитии беременности входит в состав материнской части плаценты.

Пристеночная отпадающая оболочка (*Decidua parietalis*) — часть слизистой оболочки матки, которая при развитии беременности выстилает стенку матки вне зоны плаценты. Представлена тонким слоем эндометрия, в который ворсинки хориона не внедряются.

Сумочная отпадающая оболочка (*Decidua capsularis*) — часть слизистой оболочки матки, которая при развитии беременности входит в состав плодного пузыря и отделяет его от полости матки. Представлена тонким слоем эндометрия, контактирующего с гладким хорионом.

L. deciduas; E. deciduas; Es.; F.

Материнская часть плаценты представлена видоизмененной **отпадающей оболочкой** матки. Защитное значение **отпадающей оболочки** заключается в том, что она предохраняет плод от воздействия бактерий и токсинов, которые могут циркулировать в материнской крови; с другой стороны, организм матери предохраняется от излишнего инвазионного действия трофобласта. Глубокие неразрушенные части **отпадающей оболочки** вместе с трофобластом образуют базальную пластинку.

Основная, пристеночная, сумочная отпадающая оболочка.

Видоизмененная, (не)разрушенная **отпадающая оболочка.**

Отпадающая оболочка слизистой оболочки матки.

Часть, слой, значение, функция, формирование, развитие, структура, особенность **отпадающей оболочки.**

Отпадающая оболочка является *чем?*; представляет собой *что?*; отпадает *когда?*; вследствие (по причине) *чего?*; входит в состав *чего?*; отделяет *что? от чего?*; предохраняет *что? от чего?*; образует *что?*; представлена *чем?* (состоит из *чего?*); выстилает *что? где?*

Син. **децидуальная оболочка, децидуа.**

ЛИТЕРАТУРА

Общезыковые словари

- [1] Комплексный словарь русского языка / Тихонов А.Н. и др. Под ред. д-ра филол. наук А.Н. Тихонова. — М.: Рус. яз., 2001.
- [2] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003.
- [3] Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд. — М.: Рус. яз., 1981—1984.
- [4] Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. — 2-е изд., испр. — М.: Флинта; Наука, 1983.

Специальные справочники, словари и энциклопедии

- [5] *Арнаутов Г.* Международная терминология на пяти языках (латинском, русском, английском, французском, немецком). — 4-е русское изд. — София, 1979.
- [6] *Гузина О.С., Гурова О.А., Мишин А.В., Орлова М.В.* Учебный словарь по анатомии человека для иностранных студентов-медиков. — М.: РУДН, 2008.
- [7] Международная анатомическая номенклатура / Под ред. С.С. Михайлова. — 4-е изд. — М.: Наука, 1980.
- [8] Международная анатомическая терминология / Под ред. Колесникова. — М.: Медицина, 2003.
- [9] Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3-х т. / Под ред. Б.В. Петровского. — М.: Наука, 1982—1984.

Учебники, учебные пособия

- [10] Гистология: Учебник / Ю.И. Афанасьев, Н.А. Юрина, Е.Ф. Котовский и др.; Под ред. Ю.И. Афанасьева, Н.А. Юриной. — М.: Медицина, 1999.
- [11] *Козлов В.И., Гурова О.А.* Анатомия человека: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [12] *Козлов В.И., Цехмистренко Т.А.* Анатомия нервной системы / Учебное пособие для студентов — М.: Мир; ООО «Издательство АСТ», 2003.
- [13] *Мяделец О.Д.* Основы цитологии, эмбриологии и общей гистологии. — М.: Медицинская книга; Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2002.
- [14] *Привес М.Г., Лысенков Н.К., Бушкович В.И.* Анатомия человека / Под ред. М.Г. Привеса. — 8-е изд. — Л.: Медицина, 1974.

**EXPERIENCE OF CREATION
OF EDUCATIONAL DICTIONARIES ON ANATOMY,
HISTOLOGY, CYTOLOGY, EMBRYOLOGY
(for foreign students of medical faculty)**

O.S Gusina, I.B. Maslova

Russian Language Department
Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the analysis of composition of the educational dictionaries on anatomy and histology, cytology, innovative approach to the analysis of terminological units is defined, and also interpretation of some terms is given, their grammatical attributes are specified, the use of terms is illustrated, Latin, English, French, Spanish equivalents of terminological units are given.

УРОКИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ (рассказ И.А. Бунина «Руся»)

И.Е. Чехонина

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198

Предлагаемый материал представляет собой часть пособия, целью которого является обучение чтению художественных текстов и монологической речи. Пособие предназначено для студентов-нефилологов старших курсов.

УРОК 2. «РУСЯ»

Задание 1. А. Прочитайте предложения. Определите значение выделенных слов и словосочетаний.

1) Вчера мы были на праздничном концерте. 2) Все были красиво одеты — так, **как и полагается** в таких случаях. 3) Во время лекций громко разговаривать **не полагается**. Это мешает другим студентам слушать, о чем говорит профессор. 4) В этот вечер он долго не мог заснуть. Замечания, сделанные ему друзьями о его новой работе, очень **задели** его. 5) Наконец-то они встретились после долгой разлуки. Она сильно волновалась и долго не могла **прийти в себя** от этой неожиданной радости. 6) Квартиру долго не убрали: всё было покрыто пылью, в углу висела паутина, словом, она имела **запущенный вид**.

Б. Объясните значение выделенных слов и словосочетаний.

Наконец, она **пришла в себя** и улыбнулась.

Комната, где живёт мой друг, имеет **запущенный вид**.

Он встретил своего друга **как полагается**.

Моя сестра всегда старается **задеть** меня.

В. Прочитайте предложения. Укажите на различие в употреблении глаголов **чувствовать, предчувствовать**.

1) Каждый день, когда она выходила на сцену, она **чувствовала** волнение.

2) Недавно умер её муж. Она **предчувствовала** его смерть, но не думала, что это произойдёт так скоро.

Задание 2. А. Проанализируйте данные ниже однокоренные слова и определите, к какому грамматическому классу принадлежит каждое слово.

Истерия, истерик, истеричка, истерика, истерический, истеричный, истерична.

Б. Объясните разницу между значениями существительных: **истерия, истерика, истеричка**. Дополните предложения подходящими по смыслу словами.

1) ... — нервное заболевание, выражающееся в повышенной раздражительности. 2) У неё началась ... после сообщения врачей о неизлечимой болезни ее мужа.

3) По её поведению можно было предположить, что эта женщина ...

В. Проанализируйте данные ниже слова по составу и определите их значение.

Самолюбие, сомнение, самонадеянность.

Г. Объясните, как вы понимаете значение выделенных слов.

Мой друг очень *самолюбив*.

Этот человек *страдает сомнением*.

Она очень *самонадеянна*.

Задание 3. А. Как вы думаете, какой человек может:

посмеяться над собой и другими;

написать плохой роман;

изменить всё в своей жизни;

постоянно заботиться о чем-либо.

Слова для справок: бездарный, решительный, озабоченный, насмешливый.

Б. Объясните значение выделенных словосочетаний в приведенных ниже предложениях.

У него *решительный характер*.

Вчера у моей подруги был *озабоченный вид*.

У этой девушки *насмешливый взгляд*.

Задание 4. А. Обратите внимание на различие в сочетаемости глаголов *любоваться*, *восхищаться*, *наслаждаться*.

любоваться (прекрасным дворцом, красивым лицом, пейзажем, ...)

восхищаться (смелостью, талантом, добротой, красотой, ...)

наслаждаться (тишиной, пением птиц, музыкой, ...)

Б. Используя данные выше глаголы, вставьте пропущенные слова.

Недавно мы с друзьями смотрели в Большом театре балет «Лебединое озеро». Весь вечер мы ... прекрасной музыкой П.И. Чайковского, ... красивыми движениями танцоров, ... талантом молодых исполнителей.

Задание 5. А. Прочитайте предложения. Определите синтаксическую функцию выделенных слов.

1) Их встреча была *неизбежна*. 2) Эти поля и леса *живописны*. 3) В этот вечер она была *прелестна*. 4) Ее муж очень *ревнив*.

Б. Выпишите выделенные слова. К какому грамматическому классу они принадлежат? Напишите полную форму данных прилагательных. Определите способ образования кратких форм. Назовите однокоренные слова.

Задание 6. Прочитайте предложения. Определите, какие из них являются сложными.

«... Она совсем пришла в себя, улыбнулась и, перебежав с носа на корму, весело села».

«Обедали в час, и после обеда она уходила к себе в мезонин или, если не было дождя, в сад, где стоял под березой ее мольберт, и, отмахиваясь от комаров, писала с натуры».

«Он мельком увидал блестящую смуглость ее голых ног, схватил с носа весло, стукнул им извивавшегося по дну лодки ужа, и поддев его, далеко отбросил в воду».

«Впервые она заговорила с ним просто, и впервые взглянули они друг другу в глаза».

Задание 7. Прочитайте рассказ «Руся».

Задание 8. Ответьте на вопросы.

1. Что герой рассказа делал в доме родителей Руси?
2. Руся поразила его своей красотой, но он сделал равнодушный вид. Что вы можете сказать о таком поведении?
3. Руся предложила ему покататься по озеру, то есть сделала первый шаг. О каких свойствах характера это свидетельствует?
4. Его выгнали из дома. Почему?
5. Прочитайте начало и конец рассказа (герой со своей женой едет в поезде). Какими представляются вам характер жены героя, отношения между супругами?

Слова для справок: бесцеремонность, высокомерие, самомнение, безразличие, привычка, неприязнь, взаимная любовь.

Задание 9. А. Прочитайте отрывок.

«Уже далеко, далеко остался тот печальный полустанок. И уж целых двадцать лет тому назад было все это — перелески, сороки, болота, кувшинки, ужи, журавли ... Да, ведь были еще журавли — как же он забыл о них! Все было странно в это удивительное лето, странна и пара каких-то журавлей, откуда-то прилетавших от времени до времени на побережье болота, а то, что они только ее одну подпускали к себе и, выгибая тонкие, длинные шеи, с очень строгим, но благосклонным любопытством смотрели на нее сверху, когда она, мягко и легко ... вдруг садилась перед ними на корточки ...

Он смотрел на нее и на них издали, в бинокль, и четко видел их маленькие блестящие головки...».

Если бы Вы были художником, какую картину Вы написали бы?

Б. Вы прочитали рассказ И.А. Бунина «Руся». Что Вам захотелось рассказать близкому человеку, не читавшему его?

Задание 10. Расскажите об истории любви главного героя и Руси (сюжет).

Задание 11. Выпишите опорные слова и словосочетания, которые помогут вам рассказать о герое, Русе, ее матери (внешность, одежда, поведение).

Задание 12. Назовите ситуации, в которых герой испытывал тоску, восхищение, испуг, радость, наслаждение. Найдите предложения, подтверждающие это.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1. А. Прочитайте предложения. Определите значение выделенных слов.

Полагаться — положиться

1) Этот человек никогда не просит помощи у других. Он всегда *полагается* только на свои силы. 2) Громко разговаривать в общественных местах *не полагается*.

3) Мне кажется, ты можешь **положиться** на этого человека. Он обязательно поможет тебе и никому не расскажет о твоей тайне. 4) Никогда **не полагайтесь** только на случай. Это может плохо кончиться. 5) Он встретил своего друга **как полагается**.

Задевать — задеть

1) Его очень **задели** слова, сказанные близким другом вчера вечером. 2) Мальчик рукой **задел** стоявшую на столе вазу, и она упала. 3) У этого больного **задело** легкое.

Запускать — запустить

1) В 1954 году был **запущен** искусственный спутник земли. 2) Их дом имел **запущенный** вид. 3) Нельзя **запускать** болезни, это может привести к серьезным осложнениям.

Б. Объясните значение выделенных слов.

1. В то время ему **не полагалось** вставать с постели.
2. Пуля **задела** ему руку.
3. В те минуты он **полагался** только на себя.
4. Этот студент **запустил** учебу.
5. Во время игры футболист нечаянно **задел** мяч рукой.

В. Объясните значение следующих словосочетаний.

Запущенная ракета, запущенный сад, запущенная болезнь.

Г. Ответьте на вопросы, используя слова пункта А.

1. Есть ли у Вас друг, на которого Вы могли бы положиться в трудную минуту?
2. Ваша близкая знакомая перестала обращать на Вас внимание. Вас задевает это?
3. Завтра к Вам придут друзья. Как Вы будете их принимать?
4. Как Вы думаете, скоро ли будет запущен международный космический корабль на Марс?

Д. Продолжите предложения.

1. Меня сильно задевает, когда ...
2. В комнате было темно, и я нечаянно задел ...
3. Нельзя полагаться ...
4. В театре во время спектакля не полагается ...
5. Он не сможет сегодня играть в волейбол, потому что вчера у него было сильно задето ...

Задание 2. Прочитайте предложения. Объясните, как вы понимаете значение словосочетания **прийти в себя** и глагола **очнуться**.

1. Мужчина на улице потерял сознание. Через несколько минут он пришел в себя, встал и попросил прохожих вызвать скорую помощь.
2. Она очнулась через несколько минут после операции.
3. Очнувшись от испуга, она начала рассказывать о себе. До этого она не могла произнести ни слова.
4. Она долго не могла прийти в себя после этой ссоры.

Задание 3. Прочитайте предложения. Определите, какие конструкции были использованы для описания одежды.

Эта девушка одевается модно. Вчера она была одета в новый костюм, который ей очень шел. Она часто носит джинсы. Неделю назад она пришла на работу в длинной юбке. Думаю, что завтра на вечере она будет в новом красивом платье.

Задание 4. А. Сравните употребление конструкций: *он в восторге, он пришел в восторг.*

Мой друг *в восторге* от великолепной игры этого скрипача.

Мой друг *пришел в восторг* от великолепной игры этого скрипача.

Б. Выделите модели и составьте подобные словосочетания со словами: *ярость, восхищение.* С полученными словосочетаниями составьте предложения.

LESSONS ON SPEECH DEVELOPMENT (Bunin's story «Rusja»)

I.E. Chekhonina

Russian Language Department

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The material is part of a manual which is aimed to practice reading fiction text with transition into monological speech. The manual is intended for students on 3—4 year which are not specialized in philology.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Т.В. Шустикова

Кафедра русского языка № 2
Российский университет дружбы народов.
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается роль учебных календарных планов при реализации принципа комплексности и аспектности в целях повышения качества обучения русскому языку как иностранному на довузовском этапе.

Учебный календарный план по обучению русскому языку как иностранному (РКИ) в общей системе организации работы на довузовском этапе имеет особо важное значение, так как является реальным средством управления учебным процессом и его интенсификации. В настоящее время значение учебно-календарного плана тем более возрастает в связи с серьезно изменившимися условиями обучения студентов-иностранцев. Прежде всего это касается сроков заезда и сократившегося периода обучения иностранцев на довузовском этапе. Даже при сохранении или незначительном сокращении количества часов, отведенных общим учебным планом на русский язык, объективно уменьшается срок его освоения: вместо десяти-месячного курса проводится — в лучшем случае — восьмимесячный. Немаловажно, что учащийся живет в языковой среде и адаптируется к ней на три-четыре месяца меньше, чем предполагает система подготовки иностранцев на данном этапе обучения. Значительно сокращается время внеаудиторной языковой практики учащегося, что неизбежно приводит к недостаточной автоматизации речевых навыков и умений. Так как объем языкового материала не может быть уменьшен и учащийся должен достичь уровня коммуникативной компетенции, достаточного для обучения на первом курсе, вопросы планирования учебного процесса приобретают базовое значение как в теоретическом методическом, так и практическом аспектах.

В статье представляются «Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного. Элементарный, Базовый и I сертификационный уровни» (Авторы Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, И.В. Гордиенко, В.Н. Поварова, В.Ю. Семар, А.А. Атабекова. Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. — М.: РУДН, 2006). Работа выполнена на кафедре русского языка № 2 Российского университета дружбы народов.

В основе данных «Учебных планов» лежат следующие нормативные для преподавания русского языка как иностранного программы и государственные стандарты:

— «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень». — М.: РУДН, 2001.

— «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение». — М.; СПб., 1999.

Целью обучения на довузовском этапе обучения является качественная подготовка иностранных студентов по РКИ для совершения учебной деятельности в соответствии с их будущей специальностью.

Происходящие на рубеже веков существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями [1]. Формируется новая парадигма результата образования, базирующаяся на понятиях **компетенция/компетентность**, а сам подход определяется как **компетентностный**.

Применительно к проблематике обучения иностранным языкам, и РКИ в частности, обсуждается широкий круг вопросов формирования разного рода компетенций [15; 16].

Одним из базовых понятий современной методики обучения иностранным языкам является коммуникативная (или коммуникативно-речевая) компетенция, которая понимается как способность человека осуществлять речевое общение. Исследователи сходятся во мнении об интегративном характере коммуникативной компетенции, но ее составляющие определяются по-разному. Чаще всего в коммуникативно-речевой компетенции выделяют следующие частные компетенции: лингвистическую (языковую), социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, предметную [16].

Лингвистическая компетенция предполагает знание грамматической системы изучаемого языка (в широком смысле — фонетики, лексики, морфологии, словообразования, синтаксиса), т.е. знание языковых форм и их значений.

Речевая компетенция понимается как владение навыками и умениями построения связной речи на изучаемом языке.

Коммуникативная компетенция рассматривается как владение навыками и умениями общения в разных социокультурных и учебно-профессиональных сферах.

В реальной практике обучения новому языку (исходить ли из задач преподавания, что первично и значимо для преподавателя, или из задач овладения новым языком, что первично и актуально для учащегося) формирование разного рода компетенций настолько тесно взаимосвязано, что эти процессы невозможно разделить. Лингвистическая компетенция развивается в комплексе со страноведческой, культурологической, в широком смысле предметной (т.е. знаниями и современными научными представлениями об окружающем мире) компетенциями. С другой стороны, на материале, аналогичном знаменитому примеру Л.В. Щербы *Глокая куздра штеко бодланула бокра и кудрячит бокренка*, невозможно сформировать коммуникативную компетентность.

Речевые умения, т.е. способность учащихся выражать свою мысль и понимать высказывание собеседника, базируются на языковых навыках, которые реализуются системой взаимосвязанных единиц, принадлежащих к разным уровням языка, — фонетики (включая ударение, ритмику и интонацию), лексики, морфологии

и синтаксиса [10; 14]. Данные единицы осуществляют лексико-грамматическое наполнение фреймов, реализующих в речи дискурсивные компетенции учащихся. В современной лингвистике достаточно широко исследуются закономерности лексико-грамматического наполнения фреймов как смысловых каркасов коммуникации, которые обеспечивают адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций. Результаты данных исследований в результате последующей методической обработки используются в практике преподавания РКИ.

Вследствие вышесказанного основой учебно-календарных планов является последовательная работа по формированию лингвистической компетенции (в области фонетики, лексики, морфологии, словообразования и синтаксиса). Данный языковой материал представлен в коммуникативно значимых для учащегося темах, актуальных для данного этапа обучения.

На стартовом этапе обучения РКИ результативным в работе является **вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК)**, продолжающийся не более недели, т.е. приблизительно 36—40 часов, и комплексно содержащий *системно представленный фонетический и грамматический материал, коммуникативно ориентированный и ценный для учащегося*. Данный подход обеспечивает *преодоление языкового барьера* у иностранных учащихся, что полностью соответствует рекомендациям психологов. Первоначальный вариант вводного курса был создан Т.В. Шустиковой в 70—90-е гг. [3; 5], а окончательный вариант опубликован в 1997 г. и имеет гриф МО РФ [4].

Системно-структурный подход к изучению языка обеспечивает у учащихся представление о языке как о целостной системе, все элементы которой постоянно взаимодействуют друг с другом.

В свою очередь, методика постановки русского произношения исходит *из уровневой организации фонетической системы русского языка*: освоения его звуковой, акцентно-ритмической и интонационной сторон. В период ВФГК учащийся знакомится с фонетической, акцентно-ритмической и интонационной системой русского языка: системой гласных и согласных, характерными чертами русских согласных (оппозицией по звонкости/глухости, твердости/мягкости), активными процессами в звучащей речи (озвончением/оглушением), ударением и ритмикой русского слова, редукцией, акцентно-ритмическими моделями русских слов и словосочетаний, основными интонационными средствами, играющими смысловоразличительную роль, оформляющими высказывания различной коммуникативной направленности, имеющими элементарное синтаксическое строение.

В период ВФГК последовательно и системно по урокам представлен следующий лексический и грамматический материал [9]: «Род существительных», «Одушевленные и неодушевленные существительные и вопросы к ним», «Имена прилагательные. Вопросы *какой? какая? какое? какие?* Согласование с существительным в роде, числе и падеже», «Притяжательные местоимения. Вопросы *чей? чья? чье? чьи?*», «Личные местоимения. Вопросы *кто? что?*» Замена существительного личным местоимением», «Глаголы. Инфинитив. Вопрос *что делать?*», «Спряжение глагола. I и II спряжение. Модели «читать» и «говорить», «Наречия места. Вопрос *где?* Наречие образа действия. Вопрос *как?*», «Пропуск глагола-

связки «*быть*» в настоящем времени», «Повествовательное и вопросительное предложение. Модели вопросов и ответов», «Числительные. Количественные числительные. Счет до 1000». За время ВФГК в тетрадь глаголов записываются и разучиваются в форме настоящего времени глаголы модели «читать» (*делать, знать, слушать, понимать, отвечать, изучать, работать, отдыхать*) и модели «говорить» (*любить, учить, учиться*) и глаголы «жить», «идти», «ехать».

Весь указанный грамматический материал органично включается в фонетические упражнения, на его основе закладывается артикуляционная и перцептивная база, формируются слухо-произносительные навыки на коммуникативной основе.

Ежедневно студент выполняет письменное задание по обучению технике письма: в специальной тетради записываются новые буквы (прописные и строчные), слоги, слова и предложения. Студенты делают грамматические упражнения по указанным выше темам. Закладываются первичные навыки письменной речи на основе простейших заданий, выражающих индивидуальность учащегося: «Напишите о себе, как вас зовут, где вы жили раньше, что вы любите и т.д.». Именно эти короткие, сначала написанные дома, проверенные преподавателем, выученные без грамматических и фонетических ошибок тексты становятся основой речевого общения учащихся в разных ситуациях, на их основе развиваются диалогические и монологические формы устной речи.

Так как известно, что предметом обучения иностранному языку является литературный язык в его дальнейшем функциональном расслоении, уже на этапе ВФГК необходимым является введение понятий *официальная и разговорная речь*. В круг упражнений входят элементарные этикетные формы обращения. Например, обращение на «вы» и «ты» (*Здравствуйте! — Здравствуй!; Скажите, пожалуйста! — Скажи, пожалуйста!; Дай! — Дайте!*), формулы приветствия и прощания (*Здравствуйте! — Привет! Салют! До свидания! — Пока!*) и т.д.

Известно, что установленные общие черты речевых актов специфично реализуются в разных странах и на соответствующих языках при оформлении речевого высказывания, что имеет важное значение для методики обучения иностранному языку уже на стартовом уровне. Так, например, поскольку существует специфика форм обращения к собеседнику в зависимости от традиций речевой культуры, в период ВФГК внимание иностранных учащихся обязательно заостряется на формы обращения к незнакомым людям, привлечения их внимания. Так как в современном русском языке не функционируют специальные слова-обращения к лицам женского пола, соответствующие, например, французским *madame (госпожа), mademoiselle (барышня)*, и принято вместо них «универсальное» *девушка*, учащиеся, во избежание недоразумений в общении, ориентируются преподавателем на широкое использование формы императива глагола мн. ч.: *извините, скажите, простите*. Значение подобной работы трудно переоценить, так как она обеспечивает коммуникативную адекватность учащегося в русской среде.

В основе организации учебного материала, начиная с вводного, лежит текстоцентрический подход, понятия связности текста. На этой базе происходит последовательное формирование дискурсивной компетенции учащихся.

ВФГК завершается проведением контрольных работ по фонетике и грамматике. Контроль по аспекту фонетики включает запись чтения студентами небольшого связного текста (около 100 слов), содержащего повествовательные и вопросительные предложения, и диктант из слогов и *незнакомых* слов, исключающих сложности написания из-за редукции безударных. Слухо-произносительные навыки контролируются также в заданиях: а) разыграйте сценку знакомства; б) представьте вашего друга другим участникам встречи. Студент должен сказать 3—5 реплик на элементарном изученном лексико-грамматическом материале.

Совершенствование слухо-произносительных навыков продолжается в форме сопроводительных курсов к аспектам «Грамматика и развитие речи», «Вводный лингво-предметный курс». При этом особое внимание хотелось бы обратить на реализацию идеи комплексности и аспектности обучения РКИ в инновационном учебно-методическом комплексе «Русский язык — будущему специалисту. Медико-биологический профиль» [13].

По окончании ВФГК начинается курс грамматики и развития речи на элементарном и базовом уровнях обучения. Курс охватывает 18 недель. В «Учебных календарных планах», которые предлагаются вниманию читателя, он представлен разделами «Морфология», «Синтаксис», «Лексические темы и тексты для чтения и аудирования», «Письменная работа», «Технические средства обучения и работа в Интернете», «Речевой этикет», «Контроль», «Учебно-воспитательная работа».

Раздел «Морфология» содержит соответствующий «Программе» материал по словоизменению (формообразованию) и словообразованию: дается система падежей в единственном и множественном числе для имен существительных, прилагательных, местоимений и числительных; видовременная система русских глаголов, глагольное управление, продуктивные глаголы и их модели, система глаголов движения, значения приставок в глаголах движения несовершенного вида. Морфологический состав слова изучается на материале разных частей речи.

Раздел «Синтаксис» представляет виды синтаксических связей, типы словосочетаний, структуры простых предложений, виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, предложения разной коммуникативной направленности. С первых недель план ориентирует преподавателя на системную и систематическую работу над сложными предложениями со словом *который* во всех падежах, на развитие автоматизма в переходе от простых к сложным предложениям и, наоборот, от сложных к простым. Такие же трансформации проводятся с предложениями для выражения значений времени, причины, условия совершения действия. В каждом уроке ведется работа над трансформациями предложений, содержащих прямую и косвенную речь, что способствует развитию навыков монологической и диалогической речи в разных видах речевой деятельности (РД) при выражении разных интенций.

Раздел «Лексические темы и тексты для чтения и аудирования» содержит лексико-грамматический материал, представленный в указанных выше разделах и позволяющий развивать навыки и умения во всех видах РД. Именно в этом

разделе используется материал лексико-грамматического наполнения фреймов как смысловых каркасов коммуникации, которые обеспечивают адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций, о чем речь шла выше.

При обучении студентов-иностранцев развитию письменной речи придается особое значение. Именно поэтому раздел **«Письменная речь»** ориентирован прежде всего на формирование лингвистической компетенции учащихся: необходимо выполнение письменных упражнений на основные лексико-грамматические темы. С первых недель учащиеся выполняют творческие задания: передать основное содержание одного или нескольких прочитанных или прослушанных текстов, выразить свое отношение к их содержанию и т.д., то есть закладываются основы письма как вида РД.

Раздел «Технические средства обучения и работа в Интернете» содержит материал по использованию аудиозаписей и учебных и художественных фильмов (как видео, так и на CD). Поскольку базовым учебником, коррелирующим с представляемыми в статье «Учебными планами», является учебник «Русский язык — мой друг» [6], имеющий гриф МО РФ и в котором впервые в практике преподавания РКИ в каждом уроке предлагаются адреса сайтов в Интернете в соответствии с изучаемой темой, этот материал рекомендуется для домашней самостоятельной или индивидуальной аудиторной работы.

Лексико-грамматический материал активизируется также и в разделе **«Речевой этикет»**, причем необходимо отметить его особое место и значимость при компетентностном подходе к обучению РКИ.

Залогом успешного обучения является эффективный и адекватный изученному материалу контроль. В «Учебных планах» в разделе **«Контроль»** проводится определение уровня лингвистической компетентности как в форме контроля чисто грамматических навыков (в отдельных предложениях), так и в связной речи (предлагается изложить содержание прочитанного или прослушанного текста, завершить незаконченный рассказ, написать сочинение по картинке и т.д.). Кроме еженедельного контроля проводятся в соответствии с балльно-рейтинговой системой, принятой на кафедре, общекафедральные единовременные (в соответствии с заездом студентов) так называемые «срезы», т.е. письменная грамматическая контрольная работа, чтение и пересказ текста, беседа по тексту, контроль понимания аудиотекста. Преподаватель использует для контроля уровня лингвистической компетенции соответствующие учебные пособия, созданные в рамках учебного комплекса «Русский язык — мой друг» и «Русский язык для вас» [8; 12].

При работе с иностранными студентами огромное значение имеет их социокультурная адаптация к новым условиям жизни в стране изучаемого языка. Поэтому учебно-воспитательной работе с учащимися придается важное значение. Она тесно связана с аудиторной работой и находит отражение в разделе **«Учебно-воспитательная работа»**, где предлагаются экскурсии по городу, в метро, в музеи, просмотр кинофильмов.

В раздел «Учебно-воспитательная работа» входит составной частью **аспект «Музыкальная фонетика»**, который включен в учебный план работы кафедры

русского языка № 2 РУДН с 1993 г. Занятия по данному аспекту продолжаются в течение всего курса обучения на довузовском этапе. Помимо того, что они играют немаловажную роль в комплексной социокультурной и социолингвистической адаптации учащихся, они выполняют важнейшие учебные задачи: активизируют слухо-произносительные навыки учащихся, пополняют их словарный запас. На занятиях музыкальной фонетикой ведется языковая подготовка учащихся к традиционным для кафедры урокам-концертам «Мы говорим и поем по-русски», «День Победы» и «Прощай, подфак», в которых принимает участие в качестве «артистов» 50—60 студентов, что составляет 25—30% всех обучающихся на кафедре.

«Учебные планы» для второго семестра, соответствующего I сертификационному уровню обучения, имеют следующие разделы: «Грамматический материал», «Лексическая тема», «Тексты для чтения», «Письменная речь», «Контроль», «Учебно-воспитательная работа».

Раздел «Грамматический материал» содержит программный материал по следующим темам: «Активные и пассивные конструкции», «Причастия», «Деепричастия», «Субъектно-предикативные отношения», «Обстоятельственные отношения: выражение места, времени, причины, цели, условия, уступки в простом и сложном предложении», «Объектные отношения», «Краткая форма прилагательных и их функция в предложении», «Несогласованное определение», «Выражение сравнения», «Глаголы движения с приставками. Видовые пары», «Образование существительных, прилагательных», функции существительных, прилагательных, глаголов в предложении» [7].

Раздел «Лексическая тема» включает следующие темы: «Ученый: жизнь, научная деятельность, открытия», «Наука на службе человеку. Изучение космоса», «Человек: портрет, характер. Биография, выбор профессии, жизненного пути, профессиональная деятельность», «Отношения между людьми», «Искусство в жизни человека», «Биография поэта, художника: жизнь, творчество», «Мир и война. Ради жизни на Земле», «Система образования в России и на родине студента» [7].

Раздел «Тексты для чтения» содержит тексты из базового учебника для данного уровня обучения «Русский язык для вас» [7], также имеющего гриф МО РФ. В нем представлены как учебные, научно-популярные, так и аутентичные художественные тексты по указанной выше проблематике и обеспечивающие освоение лексико-грамматических тем второго семестра.

В разделе «Письменная речь» предполагается выполнение грамматических заданий для формирования лингвистической компетенции, для развития навыков составления плана и тезисов, а также указываются темы для изложений и сочинений, соответствующие изучаемой лексико-грамматической проблематике.

Раздел «Контроль» помимо еженедельной проверки усвоения материала предлагает три общекафедральные контрольные работы по базовым грамматическим темам и четыре изложения. Последняя неделя занятий посвящается тестированию по грамматике, общефакультетской грамматической контрольной работе, экзаменационному изложению, подготовленным факультетской экзаменационной комиссией, и устному экзамену по общему владению языком.

Как в первом, так и во втором семестрах обязательной является работа в компьютерном классе с программами, содержащими контрольно-обучающие тесты по грамматике [8].

В разделе «Учебно-воспитательная работа» указываются учебные и художественные фильмы для аудиторного просмотра, темы заседаний «Клуба друзей русского языка» и экскурсий в Музей изобразительных искусств и Третьяковскую галерею. В июне проводится Олимпиада по русскому языку. В соответствии с планом проведения уроков-концертов «День Победы» и «Прощай, подфак!» подготовка к ним проводится на занятиях музыкальной фонетикой.

Раздел «Добро пожаловать в Интернет!» содержит материал, который используется преподавателем по личному плану работы в группе.

Таким образом, представленные «Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного» реализуют идею комплексности и аспектности преподавания русского языка на указанных этапах обучения. Завершая статью, подчеркнем, что «Учебные планы» являются одним из эффективных механизмов организации и управления учебным процессом, способствующих повышению качества обучения РКИ и в целом качества образования иностранных учащихся в российском вузе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
- [2] *Митрофанова О.Д.* Научный поиск — педагогическая реальность — лингводидактические технологии // Мир русского слова и русское слово в мире. XI МАПРЯЛ. — Том 6(1). — Sofia: Heron Press, 2007.
- [3] *Шустикова Т.В.* Le Russe par correspondance // Русский язык за рубежом. — 1973. — № 1, 3; 1975. — № 1, 3.
- [4] *Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоговорящих. — М.: Совершенство, 1997.
- [5] *Шустикова Т.В., Атабекова А.А., Атабекова Н.А., Большакова Н.Г., Козлова В.Ю.* Вы говорите по-русски? Говорите по-русски! Вы говорите по-русски! Интенсивный курс русского языка для начинающих. — М.: РУДН, 1991, 1993.
- [6] *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Карпуть Л.А., Смирнова С.В. и др.* Русский язык — мой друг. Элементарный и базовый уровни / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. — М.: РУДН, 2004.
- [7] *Шустикова Т.В., Гордиенко И.В., Атабекова А.А. и др.* Русский язык для вас. I сертификационный уровень / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. — М.: РУДН, 2005.
- [8] *Шустикова Т.В., Гарцов А.Д., Кулакова В.А., Розанова С.П.* Тесты по грамматике русского языка. Базовый и I сертификационный уровни общего владения языком. — М.: РУДН, 2006.
- [9] *Шустикова Т.В.* Вводный фонетико-грамматический курс в системе обучения русскому языку как иностранному // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — М.: РУДН, 2006. — № 1(3).
- [10] *Шустикова Т.В.* Фонетический аспект в обучении научному стилю речи (довузовский этап) // Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ. — Том 6(1). — Sofia: Heron Press, 2007.
- [11] *Шустикова Т.В.* Научный стиль речи: компетентностный подход к обучению на базовом этапе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2008. — № 1.

- [12] *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Шоркина Е.Н.* Контрольные работы по русскому языку. К учебнику «Русский язык — мой друг». — М.: РУДН, 2008.
- [13] *Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Е.Н., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н.* «Русский язык — будущему специалисту. Медико-биологический профиль». — М.: РУДН, 2008.
- [14] *Шустикова Т.В.* Взаимосвязь обучения фонетике и грамматике русского языка как иностранного // *Русский язык в школе*. — 2008. — № 8.
- [15] *Щукин А.Н.* Методические новации в преподавании русского языка как иностранного между X и XI конгрессами МАПРЯЛ. Мир русского слова и русское слово в мире // XI конгресс МАПРЯЛ. — Т. 6(1). Изучение и описание русского языка как иностранного. Методика преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного). — Sofia: Heron Press, 2007.
- [16] *Юрков Е.Е., Московкин Л.В.* Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // *Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык — речь — специальность. Часть 1. Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения»*. — М.: Изд-во РУДН, 2005.

CURRICULA PLANS: COMPETENCE APPROACH

T.V. Shoustikova

Russian Language Department № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article focuses on curricula plans and students' role while the principle of complexity and aspect teaching to improve quality of teaching Russian for Foreigners at pre Bachelor's level is put into practice.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В ПРОЗЕ СОДРУЖЕСТВА ПИСАТЕЛЕЙ РЕВОЛЮЦИИ «ПЕРЕВАЛ»

А.Ю. Овчаренко

Кафедра русского языка юридического факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируется роль христианских мотивов как стилиобразующего средства в русской литературе 1920—1930-х годов.

Идеологический подход к оценке литературных произведений, ставший преобладающим к началу 1920-х годов, почти полностью был дистанцирован от нравственных основ русской культуры, исключал контекст экзистенциальный, бытийный. Создававшемуся новому революционному мифу был чужд и гуманистический пафос классической русской литературы.

По нашему мнению, назрела необходимость создания новой концепции русской литературы, в том числе и как христианской словесности, с учетом критериев гуманистического, христианского типа культуры, который оказывает глубинное воздействие на создание и функционирование произведений искусства [1].

Рассматривая проблему «контекстов понимания», М.М. Бахтин выделял «близкий контекст» — «малое время» — и «далекий контекст» — «большое время». В рамках «далекого контекста» источником ценностных ориентаций русских писателей является христианство. Необходимо осознать православно-гуманистический мотив русской литературы как особый предмет изучения.

Христианский подтекст в произведениях писателей старшего поколения, как покинувших Россию после 1917 г. (И. Бунин, Б. Зайцев, И. Шмелев, А. Ремизов, Д. Мережковский и многие др.), так и оставшихся в России (М. Пришвин, М. Булгаков, В. Короленко и др.), очевиден: все они были воспитаны на русской литературе XIX в., которая была «ранена христианской темой» [2]. Поэтому интересно выявить христианский подтекст в произведениях писателей «Перевала», близкого им А. Платонова и И. Бабеля, чьи рассказы из «Коннармии», печатавшиеся в «Красной нови», оказали заметное влияние на многих перевальцев-прозаиков.

Для членов Содружества писателей революции «Перевал», как и для большинства создателей новой русской литературы, личностное становление совпало с революцией: в эпоху гражданской войны они получили общественное воспитание и как писатели состоялись именно после 1917 г. В отличие от других литературных группировок (РАПП и ЛЕФ — в первую очередь), они пытались органически использовать все художественное наследие русской литературы XIX в. Именно они выдвинули гуманизм, трагедийность, «моцартианство» и искренность как основополагающие принципы своей творческой программы.

В постреволюционном русском искусстве господствовала атеистическая идеология. Но религиозный архетип актуализировался, очевидно, на уровне коллективного бессознательного. Оказалась важна исконная религиозная доминанта сознания русского народа, воспринятая «помимо ведома и воли через посредство окружающей среды, от семьи, от няни, из всей духовной атмосферы, проникнутой церковными воззрениями и обычаями» [3]. Напомним, что писатели, чьи произведения определили творческое лицо Содружества — И. Катаев, Н. Зарудин, П. Слётов, Б. Губер, А. Малышкин — получили дореволюционное образование и были воспитаны в традиционной для России XIX в. системе ценностей. Проследим, как реализовался христианский подтекст в прозе перечисленных нами авторов. Сделаем это на примере ключевых для их творчества слов/мотивов «мед», «кровь», «яблоко», «зерно», «молоко», «хлеб» — приобретающих в ткани произведения дополнительные ассоциации, а также элементов стиля: манеры повествования, структуры сюжета, роли пейзажа и заглавий произведений.

Всем этим прозаикам было свойственно чувство заглавия — уже словами, помещенными на обложку книги, они не только противостояли многочисленным произведениям «пролетарской» литературы, но и вводили читателя в мир христианских и библейских ассоциаций: «Сердце», «Жена» и «Молоко» И. Катаева, «Закон яблока» Н. Зарудина, «Мед и кровь» Н. Колоколова, «Человек и жена» Н. Смирнова и др.

Сама композиционная структура публикуемых книг играет важную роль: так, в сборнике И. Катаева «Сердце» объединены три повести — «Поэт» (проблема отношения к миру), «Сердце» как олицетворение жизни (не случайно эта повесть помещена автором в середину, центр книги), «Жена» (семья, традиционное, в отличие от общепринятого революционного представления о роли женщины). Таким образом, перед нами не только своеобразный цикл повестей, но и творческое кредо писателя.

В центре цикла — повесть «Сердце», что вдвойне символично: сердце как основа эмоционального отношения к миру и сердце как символ жизни. Напомним также, что в Библии сердце человеческое является источником его сознательной личности, мыслящей и свободной, местом его окончательных решений, неписаного Закона («...дело закона у них написано в сердцах, о чем свидетельствует совесть их и мысли их» (Рим 2.15) и таинственного действия Божия.

Можно говорить и о возникающих у нас ассоциациях с христианскими представлениями — святоотеческом учении о сердце, учении о сердце Г.С. Сковороды и др.

Повесть «Сердце» насыщена христианскими ассоциациями, что проявляется не только в образе главного героя — коммуниста Журавлева, — но и в ее формальных элементах. Повествовательная форма — внутренний монолог, поток сознания героя — позволяет автору показать личность своего героя в движении мыслей, чувств. Гуманистический пафос работы Журавлева состоит в создании «уюта сотоварищества», «кооперации душ человеческих», он близок христианскому учению о любви, об охотном и усердном стремлении к деланию добра. Журавлев видит в каждом человека, а не «цитату в брюках», ему важны «живая человеческая радость», «миллион улыбок». Критики-перевальцы справедливо замечали, что искусству нужна не схема, а образ человека, которому ничто человеческое не чуждо.

Глубоко символична и структура сюжета: он строится вокруг главного героя. Знаковой деталью образа Журавлева становится его больное сердце, вмещающее все горести мира. Структурно сюжет представляет собой систему концентрических кругов — персонажи вокруг героя, герой в центре событий, герой в Москве — «мужественном сердце страны», в центре мира. И все это вмещает сердце героя. Перед нами образ подвижника от революции, искренне верящего в возможность социальной справедливости в «земном» мире и отдающего все свои жизненные силы на ее установление. Не случайно Журавлев по сравнению с физиологичными коммунистами Ф. Гладкова — Чумаловым и Бадьиным — подчеркнута бестелесен. Необходимо отметить также, что повесть И. Катаева воспринималась современниками как литературный ответ на повесть «Зависть» Ю. Олеси, а «неотмирный» Журавлев прямо противопоставлен «образцовой мужской особи» — Андрею Бабичеву.

Семантика фамилии героя — Журавлев — вызывает ассоциации со значимым в славянской мифологии образом журавля и одновременно подчеркивает возвышенную сущность главного героя, символизирует высокую мечту. Сюжет повести, действие которой разворачивается осенью, превращается в прощание Журавлева с землей: природа, страна и город завершают «годовой круг труда». Символично, что в финале Журавлев трагически умирает от разрыва сердца: он, как и всякий праведник, одинок, непонят, чужд окружающим, ему некому оставить незавершенное дело — ведь его единственный сын стал косвенной причиной смерти отца. И пафос повести — именно в смерти главного героя.

Активизацию житийного архетипа в 1920-е гг., основанную на слепом, чаще всего неосознанном, заимствовании канонов житийной литературы и иконописи, участником которой (невольны ли?) стал и И. Катаев, обусловила общегосударственная сакрализация «героической действительности». Эпоха, в которую жили и творили перевальцы, требовала героизма, неизменной готовности к жертве (мотив принесенной во имя «светлого» будущего жертвы — смерть ребенка — использовался разными авторами: смерть Нюрочки, дочери Даши и Глеба в «Цементе» Ф. Гладкова — необходимая жертва на алтарь революции. Позднее, в «Котловане» А. Платонова, смерть Насти переосмысливается в традиции Ф.М. Достоевского — новый мир не может быть построен на смерти ребенка).

В литературе создавался образ человека с новой революционной «моралью», нового героя: «Когда страна прикажет быть героем // У нас героем становится любой» (марш из кинофильма «Веселые ребята», муз. И. Дунаевского, сл. В. Лебедева-Кумача).

Важную стилистическую роль в прозе «Перевала» играет сказовая манера изложения, распространенная в 1920-х гг., — «Молоко», «Сердце» И. Катаева, «Колчак и Фельпос», «Тридцать ночей на винограднике» и «Ночная сирень» Н. Зарудина, — негромкая беседа, а не наставления. Говоря о диалогичности перевальской прозы, подчеркнем, что единая цельная внутренняя настроенность позволяла писателю не внушать что-либо читателю, а вступать в разговор с ним, проповедовать, стремясь «живым словом» возбудить в нем умственную и духовную активность.

В повести И. Катаева «Молоко» гимн молоку — его силе, «текучему, ласковому естеству» — произносит баптист, «крепкий хозяин» Нилов. При первой встрече с ним мы видим его иконописный лик. Он считает, что на молоке «основано благоденствие плотской жизни» («...возлюбите чистое словесное молоко, дабы от него возрасти вам во спасение», 1 Пет. 2:2).

Обратим внимание, что монолог Нилова не случайно начат с «плотской жизни», с «мирного, семейного аромата» молока. Постепенно его мысль поднимается вверх, и апофеозом его монолога становится молочный дождь — молоко изливается с неба: «...белое молоко прямыми, округлыми струями льется с неба. Прямо из облаков вытекают они, эти сильные струи, и пробив благословенную зелень, ниспадают, вонзаются в землю... Влага жизни, юный друг мой, влага жизни! — так нарек я сию соединительную силу, — всеобщее молоко любви и родства ... жизнь есть струение, кипение, взлет — и никогда покой. Покой есть смерть и земля минеральная, и это не мы» [4]. Влага жизни — вот что, по мнению И. Катаева, должно объединять людей.

Антитеза меда и крови, заявленная уже в заголовке романа Н. Колоколова «Мед и кровь», также структурирует все повествование. В художественном мире Колоколова мед и кровь разведены именно потому, что эти бытовые реалии обладают и символическим смыслом.

Мед и молоко в библейском контексте — атрибуты Земли обетованной: «...Господь, Бог отцов твоих, говорил тебе, что Он дает тебе землю, где течет молоко и мед» (Втор. 6:3; Втор. 8:8—10, Чис. 14:8). Мед — это и символ слова Божьего: «Ешь, сын мой, мед, потому что он приятен, и сот, который сладок для гортани твоей: таково и познание мудрости для души твоей» (Притч. 24:13, 14).

Важно и противопоставление традиционного и нового в символике красного цвета в романе «Мед и кровь». Красный цвет упоминается лишь при описании ярких плодов земных и темно-алой вишневой настойки. Кровь здесь — символ родства, кровной связи, всеобщего единения: «В городке было много родства всяких степеней, проросшего из сословия в сословие — и был тот лад, для которого мелкая обеденная ссора то же, что холодноватый ветерок в форточку. Ссорились по-семейному ... и мирились тоже по-семейному» [5].

В революционной же мифологии слово «кровь» приобретает совершенно новое звучание. Коммунисты проходят инициацию — главный герой романа «Вор» Л. Леонова Дмитрий Векшин убивает безоружного пленного офицера, ведь только жертва с кровью дает благоволение Революции. Слова большевика Накатова («Мед и кровь» Н. Колоколова) прямо противоположны учению Христа: «...Кровь и слезы растерзанных и ограбленных ... бедняков, кровь убитых ... красноармейцев отомстит им вдесятеро!» [5]. Отметим, что в Новом Завете нет жертвоприношений, осуждается и кровная месть.

Обратим внимание на то, что у другого перевальского прозаика А. Малышкина, как и у Н. Колоколова, также возникает образ земли обетованной — Даир, данный всем в награду за страдания, полумифический прекрасный мир, утопия, за которую заплачено кровью. Туда, на юг, к морю стремится герой его рассказа «Поезд на юг». Для А. Малышкина, участника боев за взятие Крыма, это «синие туманы долин, цветущие города, звездное море» [6].

В течение тысяч лет именно поколенческое видение было определяющей схемой истории. Главной была историческая модель книги Бытия, где приводится родословная от Адама — это «такой-то породил такого...». Стержнем памяти и понимания исторического процесса являлась цепь поколений.

Эта своеобразная библейская модель часто использовалась в то время для характеристики исторического процесса. Перевальцы, в отличие от большинства, считали, что и для исторического, и для литературного развития необходимо: «органическое сознание непрерывности жизни, творимой сменой поколений ... сознатальное ощущение себя в человеческом множестве...» [7]. Обратим внимание на то, что составившие ядро Содружества перевальцы (И. Катаев, Н. Зарудин, Б. Губер, Е. Вихрев, М. Барсуков), несмотря на общее поветрие смены имен и фамилий в первой половине 1920-х гг. (что было и отказом от рода), не брали себе псевдонимов, подчеркивая, может быть, и неосознанно, кровную связь поколений. Псевдонимы были характерны для перевальских поэтов, — М. Голодного, М. Светлова, А. Ясного, Э. Багрицкого, впоследствии оставивших «Перевал».

Образ зерна, ставший важным для «Перевала» в конце 1920-х гг., активно использовался еще в первые годы революции: М. Волошин, чьи стихи о революции насыщены евангельскими образами, видел в событиях 1917 г. и новое падение Рима («Преосуществление»), и апокалиптический конец времен («Трихины», «Из бездны», «Готовность», «Потомкам»). Однако поэт, не мысливший себя вне родины («На дне преисподней»), все же надеялся на возрождение-воскрешение прежней Руси-Славии из переполненного «тяжелой, дремной жизнью» зерна — «Так семя, дабы прорасти//Должно истрелеть.../Истлей, Россия,/И царством духа расцвети!» [8]. В. Ходасевич, пытавшийся работать в новых условиях, также в 1917 г. писал в книге «Путем зерна»: «Затем, что мудрость нам единая дана//Все-му живущему пройти путем зерна» [9].

Перевальцы воспринимали эпоху как огромную кучу неразобранных («неотсортированных») зерен. Для них это программно заявленное понятие было очень важным — они пришли сеять — творить. Прослеживается связь «почва — зерно — всходы»; возникают ассоциации с притчей о сеятеле (Лк 8. 4—15; Мф.

13.3—8; 18—23; Мк 4; 3—8, 14—20) — «Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, пав в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Ин. 12. 24); (1 Кор 15. 36—38; 42—44). Они словно хотели сказать: «мы вышли сеять, и нам надо вырастить посеянное, а плоды достанутся другим». Можно обратить внимание и еще на одну скрытую аллюзию из Библии — «отделить зерна от плевел» — разобраться в том, что осталось от прежней жатвы, найти зерна грядущего.

Сходные принципы использования евангельской образности присутствуют и в рассуждении А. Платонова, связанном с образом Александра Дванова: «В той России, где жил и ходил Дванов, было пусто и утомленно: революция прошла, урожай ее собран, теперь люди молча едят созревшее зерно, чтобы коммунизм стал постоянной плотью тела» [10]. Эта цитата напрямую сопрягает метафорическое, евангелистическое понимание земли и хлеба (зерна) и революцию, представляя последнюю, с одной стороны, как земледельческий процесс, а с другой, вызывая прямые ассоциации с христианским обрядом причастия: вкушения плоти и крови Христа (ср. «И взяв хлеб и благодарил, преломил и подал им, говоря: сие есть Тело Мое, которое за вас предается; сие творите в Мое воспоминание» (Лука, 22. 19), а также с притчей Христовой о сеятеле («Вышел сеятель сеять семя свое; ... А иное упало на добрую землю и взошед принесло плод сторичный ... А упавшее на добрую землю, это те, которые, услышавши слово, хранят его в добром и чистом сердце и приносят плод в терпении» (Лука, 8. 5—15)). Здесь автором вновь актуализируется метафорическое понимание зерна, связанное с мифологическим отношением к революции, присутствует новый миф, в котором отношение к земле и зерну подверглось революционному переосмыслению.

Для перевальцев же важно вырастить, а не взять готовое: А. Лежнев говорил о том, что новый человек «только еще зреет в недрах нашего общества». Им было важнее не изменить (что было главной задачей «пролетарской» литературы), а понять этот мир и пересоздать его силой творческого духа.

Перевальцам был чужд «красный пафос»: изображая события гражданской войны, они стремились показать не жестокость, не движение безликих масс, ведомых гением необычайного полководца, а первоосновы бытия, используя для этого традиционные для русской литературы XIX в. приемы.

В рассказе Н. Зарудина «Колчак и Фельпос» создавать библейские ассоциации призван пейзаж. Природа словно торжественная декорация, фон совершающейся трагедии — «...пошла тут жизнь — бесприютные смертные дороги, солдатские наши звезды и польнь могил наших», — отметим и апокалиптические мотивы (звезда и польнь) [11].

Пейзаж обретает как ветхозаветные, так и евангельские черты: вспоминаются библейская стихия, гнев Божий, картины всемирного потопа, гроза в момент распятия и смерти Христа: «К ночи пошел дождь. Все сильнее и крупнее — и пошло тут хлестать, как из пулемета... Притаилось все, застыли наши люди, и исчезло все во тьме и дождях». Предчувствие неминуемой гибели усиливается. Дорога, по которой гонят пленных красноармейцев, в конце рассказа воспринимама-

ется почти как путь на Голгофу: «Дождик стих. И лежит наша дорога прямо к смерти... Легла дорога наша прямо и безвозвратно... Прямо к смерти, к самому последнему» [11].

Обратим внимание и на библейские мотивы, которые использует Н. Зарудин в рассказе «Закон яблока». Уже в самом названии заключен двойной смысл: закон Ньютона и яблоко с древа познания добра и зла. С первых строк писатель словно подсказывает нам второй смысл — сад, в котором стоит избушка объездчика, ассоциируется с Эдемским садом: «Пришли дни синего рая...»; дальний хутор, где он живет, «затерялся в безбрежности» (вспомним отдаленное положение рая на востоке); единственное яблоко в воздухе «райской яркости». Надя, возлюбленная героя, появляется, как первая женщина, и пытается подарить Ланге яблоко; чтобы попасть на место охоты, герои переправляются через реку (словно бегут из рая); сцена удачной охоты эмоционально близка сцене грехопадения: Надя ощущает «тайное наслаждение», «новое чувство, незнакомое ей раньше», перед ней встает «новый мир мучительного покорного страха», на нее «надвигается нечто ей совсем неведомое, ликующее, и вместе с тем опасное» [12].

Описывая рождение «нового мира», перевальцы и близкие им авторы воспринимали послереволюционную эпоху как конец света, как смерть всего старого, «бывшего». В этом они были едины с писателями «старой» культуры: В. Розанов в «Апокалипсисе нового времени» говорил, что здесь, на этой новой земле солнце не светит на Русь, Бог гонит ее из-под солнца. Не случайно, что солнце уже не источник жизни, а символ смерти («Солнце мертвых» И. Шмелева).

Апокалиптические мотивы звучат и в прозе Б. Губера: «Проступило ревом: «Интернацио-на-а-ало-ом. А железные, неживые ангелы на столбах стоя тщетно трубили в желтые трубы — никто ничего не слышал» [13]. Люди не замечают крушения прежнего мира, не слышат трубный глас, ведь его заглушает глубоко чуждый православию новый гимн.

Идея разрушения существующего миропорядка символически отражена в гибели волыньских пчел, описанной повествователем в рассказе И. Бабеля «Путь в Броды»: «Я скорблю о пчелах. Они истерзаны враждующими армиями. На Воляни нет больше пчел. Мы осквернили ульи. Мы морили их серой и взрывали порохом. Чадившее тряпье издавало зловонье в священных республиках пчел. Умирая, они летали медленно и жужжали чуть слышно. Лишенные хлеба, мы саблями добывали мед. На Воляни нет больше пчел» [14]. Примечательно, что в композиции цикла «Путь в Броды» следует за рассказом «Рабби», в котором ярко выражена тема гибели «старого» мира.

Обратим также внимание на то, что с пчелиным ульем нередко соотносили идеальное устройство общества в его монархическом варианте, которое противопоставлялось муравейнику как образу демократически-уровнительного общества.

В контексте «большого времени» становится очевиден традиционный для русской литературы гуманистический пафос перевальской эстетики, эстетики И. Бабеля и А. Платонова: «... если истина падает нам на сердце, то она стано-

вится нашим благом, нашим внутренним сокровищем. Только за это сокровище, а не за отвлеченную мысль человек может вступать в борьбу с обстоятельствами и людьми; только для сердца возможны подвиг и самопожертвование» [15]. Если писатели старшего поколения И. Бунин, И. Шмелев, М. Волошин, В. Ходасевич, В. Короленко, Б. Зайцев и др. все же надеялись на возрождение России с помощью прежней культуры, то перевальцы и близкие им А. Платонов и И. Бабель, переосмысляя христианскую традицию, создавали свой новый, революционный миф. Они пытались, творчески перерабатывая евангельскую образность и метафорику, прочесть складывающуюся новую культурную парадигму с помощью старого, гуманистического кода.

Основой философии художественного творчества, к созданию которой перевальцы лишь подступали, была триада *искренность — гуманизм — видение мира*. Перевальцы пытались развивать творческие принципы русской литературы XIX в. Для них важным было прежде всего этическое и эстетическое развитие человека, воспитание творческой гармоничной личности через приобщение к искусству, а не формирование «цельного стройного мировоззрения» с помощью идеологии, лишавшей художника творческой свободы. Перевальцы справедливо считали литературу мощным средством воспитания масс, а не развлечением. С помощью литературы они надеялись изменить человеческие отношения (отсюда их гуманистический пафос, утверждение специфичности искусства).

А в литературе уже производился, с активным участием самих «литераторов», «отбор функциональных, с точки зрения соцреалистического канона, и отбрасывание нефункциональных, «вредных» художественных элементов» [16]. В это время уже стимулировалось творчество, в котором воспевались совсем другие чувства: классовая мораль, классовая ненависть и т.д. Э. Багрицкий, в недавнем прошлом перевалец, в 1929 г. говорил о рождении новой морали вместе с веком революций, который требовал «убить» и «солгать» во имя «матери-революции»: «Оглянешься — а кругом враги; / Руку протянешь — и нет друзей; / Но если он скажет: «Солги», — солги. / Но если он скажет: «Убей», — убей» [17].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Заманская В.В.* Русская литература первой трети XX века: проблема экзистенциального сознания. — Екатеринбург-Магнитогорск, 1996; Евангельский текст в русской литературе XVIII—XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: Сб. науч. тр. — Петрозаводск. Петрозаводский ун-т, 1996—2005, Вып. 1—4.; *Васильев Б.А.* Духовный путь Пушкина. — М., 1994.
- [2] *Бердяев Н.А.* О характере русской религиозной мысли XIX в. // Бердяев Н.А. Типы религиозной мысли в России // Собр. соч. — Париж: YMCA-Press, 1989. — Т. III.
- [3] *Булгаков С.Н.* Героизм и подвижничество // Вехи. Интеллигенция в России. — М.: Молодая гвардия, 1991.
- [4] *Катаев И.И.* Молоко // И.И. Катаев. Избранное. — М.: ИХЛ, 1957.
- [5] *Колоколов Н.И.* Мед и кровь. — М.: Федерация, 1928.
- [6] *Малышкин А.* Падение Даира // Круг. Альманах писателей. — М.- Птгд.: Круг, 1923. — Кн. 1. — С. 21.
- [7] *Смирнов Н.П.* Александр Малышкин // Новый мир. — 1929. — № 1.
- [8] *Волошин М.А.* Избранные стихотворения. — М.: Советская Россия, 1988.

- [9] *Ходасевич В.Ф.* Стихотворения. — Л.: Сов. писатель, 1989.
- [10] *Платонов А.* Чевенгур. — М.: Информпечать, 1998.
- [11] *Зарудин Н.Н.* Колчак и Фельпос // Зарудин Н.Н. Страна смысла. — М.: МТП, 1934.
- [12] *Зарудин Н.Н.* Закон яблока // Зарудин Н.Н. Путь в страну смысла. — М.: Худ. лит-ра, 1983.
- [13] *Губер Б.А.* Совхоз Кривякино // Губер Б.А. Шарашкина контора. — М.-Л.: ЗиФ, 1926.
- [14] *Бабель И.Э.* Путь в Броды // Бабель И.Э. Сочинения. — М.: Худ. лит-ра, 1990.
- [15] *Юркевич П.Д.* Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // Философские произведения. — М.: Правда, 1990.
- [16] *Гюнтер Х.* Художественный авангард и социалистический реализм // Соцреалистический канон. — СПб., 2000.
- [17] *Багрицкий Э.Г.* ТВС // Стихотворения и поэмы. Переводы. — Пермь: Пермское книжн. изд-во, 1986.

ON THE PROSE OF THE WRITERS OF REVOLUTION COMMUNITY «PEREVAL»

A.Y. Ovtcharenko

Russian Language Department of Faculty of Law
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article reveals a new angle of analysis of prose of the writers of revolution community «Pereval».

ОСОБЕННОСТИ МИФОПОЭТИКИ РОМАННОЙ ПРОЗЫ А.П. ПЛАТОНОВА: ДИАЛОГ С МИФОЛОГЕМАМИ ЭПОХИ

Я.В. Солдаткина

Филологический факультет
Московский государственный педагогический университет
ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119992

Статья посвящена анализу мифопоэтики двух романов А.П. Платонова: «Чевенгур» и «Счастливая Москва». Обозначены основные особенности мифопоэтической структуры романов: диалог с массовыми мифологемами современной автору эпохи, полемика с ними, создание альтернативных авторских мифологем.

Романная проза Андрея Платонова, не опубликованная при жизни автора и вернувшаяся в научный и читательский круг спустя более чем полвека после написания, представляется чрезвычайно значимым явлением культуры 30—50-х годов. В нашей статье мы рассмотрим мифопоэтику платоновской прозы в общем мифопоэтическом контексте эпохи, проследим основные направления взаимодействия и полемики платоновских мифопоэтических образов и приемов с советской массовой мифологией, с традиционными мифологемами христианского и языческого генезиса, уделяя особое внимание собственному платоновскому мифотворчеству.

Роман «Чевенгур», созданный на исходе 20-х годов прошлого века, с одной стороны, становится своеобразным художественным итогом эпохи 20-х, описывая революцию и гражданскую войну в мифологически-апокалипсических тонах и активно используя модернистские и неореалистические приемы, но, с другой, несет в себе уже и приметы следующего литературного периода, анализируя попытки преобразовать революционный хаос в гармоничный космос, фиксируя начало процесса создания массовой советской мифологии и, в свою очередь, с этой мифологией творчески полемизируя.

Начало романа посвящено рассказу о глобальном процессе разрушения крестьянского традиционного мира. Номинальной причиной этого разрушения становится страшная засуха («Но на этот раз засуха повторилась и в следующем году» [1. С. 25], приводящая к противоестественным изменениям в мире («Захара Павловича еще немало удивило такое бессмысленное происшествие, что на полях хлеб давно умер, а на соломенных крышах изб зеленела рожь, овес, просо и шумела лебеда: они принялись из зерен в соломенных покрытиях» [1. С. 31], и, самое главное, разрывающая ту гармоническую взаимозависимость человека и земли, которая лежит в основе традиционного крестьянского мировоззрения, составляет центр земледельческого космоса. Устаревая, патриархальный космос приобретает враждебный характер, что наиболее зримо проявляется в символическом образе уничтожающего землю и весь налаженный быт земледельцев солнца. Безусловно,

в крушении патриархального мифа кроется одна из фундаментальных причин дальнейшего переустройства. Для автора «Чевенгура» революция оказывается неизбежным и необходимым следствием распада прежней гармонии.

Это разрушение необходимо влечет за собой создание нового мифа (в данном случае мы, вслед за А.Ф. Лосевым, понимаем «миф» как **необходимую форму сознания и бытия, как образ мира, непротиворечиво объясняющий окружающую действительность, как космос, гармонизирующий хаос**) [2]. По мнению Е.Б. Скороспеловой, именно отказом от прошлого мифологических моделей, от прежнего космоса было обусловлено столь быстрое и успешное создание советской массовой мифологии (использующей в переосмысленном виде образы мировой мифологии). Данный процесс художественно фиксирует и автор «Чевенгура». Здесь следует отметить перенесение чевенгурского ревкома в церковь, в которой Чепурный вместе с Прокофием и Клавдьюшей образует новую, пародийную, икону по канону Деисуса: «Сейчас на амвоне, за столом красного цвета, сидели трое: председатель чевенгурского уика — Чепурный, молодой человек и одна женщина — с веселым внимательным лицом, словно она была коммунисткой будущего» [1. С. 212]. Сама же чевенгурская коммуна строится во многом по образу «Нового Иерусалима», Града Божьего [3], должного образоваться на земле после апокалипсических событий. На примере чевенгурской коммуны Платонов очень точно воспроизводит саму модель омифологизирования коммунизма, придания ему статуса «новой религии», «нового мифа», который выстраивается «по образу и подобию» прежнего религиозно-церковного воззрения.

Для самого же Платонова распад народного космоса становится своего рода отправной точкой для поисков «нового мифа». В эстетическом плане и «Философия общего дела» Н.Ф. Федорова, и христианские образы, и народные утопические легенды об истинном граде / граде Китеже представляют собой «исходный материал» для создания оригинального платоновского неомифа о строительстве коммунизма.

В отличие от массового советского мифа, ориентированного на вытеснение и подмену собой «враждебной мифологии», платоновская мифопоэтика заимствует и творчески переосмысливает мифологические мотивы, стремясь не противопоставлять, но сочетать старое и новое. Наиболее ярко эта особенность мифопоэтики романа проявляется в образе Александра Дванова. Способность «вчувствования» в мир, восприятия его в целостности и единстве, характерная для Дванова, соотнесенность фаз его жизнедеятельности с природным миром (болезнь/умирание осенью, выздоровление/возрождение весной), его связь с воспроизводством, с рождением (сопровождающие его рождения детей), его стремление разрешить проблему бесплодия земли («проект искусственного орошения»), причем разрешить ее в качестве торжества нового мироустройства — коммунизма, аллюзии на Христа, «прочитываемые» в фигуре Дванова, — позволяют говорить о том, что главенствующий принцип, положенный в основу создания этого образа, есть **синтез различных систем и характеристик**.

Одна из функций образа Дванова — снятие оппозиций: между природой и человеком (Дванов находится как будто «на границе» мира природы и мира че-

ловека, он принадлежит им обоим, тем самым доказывая, что гармония с природой в принципе возможна), между традиционным крестьянским мифом и христианством (поскольку устойчивое, непротиворечивое сочетание элементов двух этих мифов в действиях Дванова доказывает, что они не представляют собой антитезы, а потому возможно найти то общее, что не разъединяет, но объединяет их). Труд по орошению земли, задумываемый Двановым в Чевенгуре, преодолевает разрыв между «евангельской беззаботностью» чевенгурцев и трудом ради имущества, предлагая новый образец поведения в новом мире.

С Двановым связывается в романе и новое понимание имущества и тела, близкое авторскому мистическому восприятию коммунизма как сообщества одухотворенных тел: «Каждое тело в Чевенгуре должно твердо жить, потому что только в этом теле живет вещественным чувством коммунизм» [1. С. 342]; «...он (Дванов. — Я.С.) представлял себе их (чевенгурцев. — Я.С.) голые жалкие туловища существом социализма, который они искали с Копенкиным в степи и теперь нашли» [1. С. 341]. Такое понимание «тела» близко к христианскому образу Тела Христова как одного из компонентов причастия. Здесь Тело понимается как символ нового мира, содержащий этот мир в себе самом. С этой точки зрения заключение Дванова о том, что «после буржуазии коммунизм происходит из коммунистов и бывает между ними. Где же ты ищешь его, товарищ Копенкин, когда в себе бережешь?» [1. С. 335], содержит не столько конкретный, сколько метафорический смысл, а сама метафора строится по примеру евангельской, символически отождествляющей Тело Христово с Новым Заветом, новой жизнью.

«Синкретический» миф, который формируется вокруг Дванова, построен с использованием элементов разных мифологических систем, причем действия Дванова обусловлены большей частью именно аграрным вегетативным мифом, связаны с проблемой воспроизводства, «преодоления смертоносных сил земли» [4. С. 47], тогда как его личностные характеристики, принятие мира, его ощущения и размышления (в частности, его христианнейший по своей сути совет, данный Копенкину: «не надо ему (Прошке — Я.С.) горя желать, а то пожалеешь потом своего противника») обнаруживают сходство с фигурой Христа, святого. Это позволяет сделать вывод о том, что совмещение мифологических систем происходит в романе не хаотично, но упорядоченно, когда в обезличенный патриархальный земледельческий миф вводится личность, по своим свойствам близкая мифу христианскому.

Невозможно не отметить, что при этом дело Дванова — это дело будущего; неслучайно рожденный при нем ребенок называется «недоноском», а орошение остается лишь «проектом» на будущее лето. Нереализованность идеала в той действительности, которая окружает платоновских героев и самого автора в 1928 году, еще не означает для Платонова принципиальной невозможности достижения коммунизма (и потому в финале романа Прошка «даром» уходит на поиски Дванова, в данном контексте мифопоэтически олицетворяющего собой будущий коммунизм). Мифопоэтический синтез становится в романе ответом на дисгармоническое устройство общества. Для Платонова разрушение прежнего мифа предпола-

гает вдумчивую работу над построением нового образа мира, «того нового света», который, по мысли Александра Дванова, «можно было лишь сделать, а не рассказать» [1. С. 77]. Собственно, именно этим и занимается автор в своем романе, противопоставляя свой синкретический неомиф массовой советской мифологии эпохи.

Во втором платоновском романе «Счастливая Москва» отношения между массовой советской мифологией, уже в общих чертах сложившейся, и авторским видением «нового мифа и нового человека», оказываются еще более сложными. Используя в романе узнаваемые советские мифологические сюжеты и образы, Платонов показывает их нежизнеспособность; в романном мире именно следование массовым лозунгам таит в себе угрозу для героини. Так, воздухоплавание (миф о летчиках) оборачивается падением Москвы, сопоставимым с низвержением Люцифера. Ее работа в метрополитене (миф о метростроевцах) лишь усугубляет ее положение — Москва теряет ногу, становится «душевной психичкой» и супругой «духовного мертвеца Комягина». Вместо подлинного рождения «нового человека» массовая мифология, наоборот, приводит Москву к деградации.

Воссоздавая атмосферу начала 30-х годов, Платонов стремится найти положительные черты, свидетельствующие о появлении новых общественных тенденций. Платонов вынужденно пытается сконструировать «советскую гармонию» собственными силами. Так в романе появляется сцена ужина в районном клубе комсомола. Рассказывая о поколении молодых талантов, об их общении, Платонов невольно иронизирует и над обильным ужином, и над богатой одеждой среди общей бедности, так что порой вся сцена напоминает не высокий пир (подобный пирам диалогов Платона), но пирушку наподобие булгаковских описаний МАССОЛИТа. Да, Платонов, безусловно, старается продемонстрировать читателю новую духовную общность, новое соборное единство: «И вот когда они уехали, тридцать человек, то их внутренние живые существа, возбужденные друг другом, умножились и среди них родился общий гений жизненной искренности и счастливого соревнования в умном дружелюбии. Но остро-настроенный такт взаимных отношений ... не допускал ни глупости, ни сантиментальности, ни самомнения» [5. С. 37]. Этот пир уподобляется (за счет упоминаний о «внутренних живых существах» и «общего гения») и христианской трапезе, таинству посвященных, своего рода «советской» Пятидесятнице с ее схождением Духа Святого. Но сакральный характер действия довольно быстро нивелируется, в частности, «нетерпением и безумием» Москвы, опьяневшей и опьяняющей мужчин своей сладострастной прелестью. Тем самым образ «нового единства» оказывается серьезно скомпрометированным разрушающим проявлением чувственности, в итоге вытесняющей дух и утверждающей примат тела (еда, питье, соитие). Соборное единство проигрывает личности, «любовь ко всем» — «любви к конкретному человеку» (здесь заявляет о себе одна из тенденций романа, свидетельствующая о смене ориентиров, об изменении взгляда автора на проблему соотношения личности и коллектива).

Стремление к «коллективу», к «Эсесеру», характерное и для Москвы Честной, и для советской массовой мифологии в целом, противопоставляется в романе

идее служения людям, конкретной личности. Наиболее ярко эта тенденция проявляется в истории инженера Сарториуса, сначала очарованного Москвой, но постепенно преодолевающего свое эротическое влечение к ней.

Москва, осознанно или нет, толкает Сарториуса к новой жизни, лишенной славы и эгоизма («Божко ... уважал молодого, трудолюбивого инженера, который с охотой пришел работать в малозначительную, безвестную промышленность, оставив в стороне *славу авиации* (Выделено мной — Я.С.), разложения атома и сверхскоростной езды» [5. С. 69]). Эротическое напряжение сублимируется в нем в творческую, научную активность, не только помогающую ему решить проблему весов и гирь (модель равновесия вещества), но и вплотную подводящего его к вопросу о человеческой душе, о смысле существования.

Автор, безусловно, отказывает Сарториусу в эгоистических радостях, в удовлетворении личных потребностей, уводит его от «темных идей эгоизма и ложного блаженства» [5. С. 69], но и растворения героя в обществе, в массовом мифе, даже в «братстве и товариществе» (как это мыслилось еще в «чевенгурский» период) в романе не происходит. «Ложному блаженству» эроса, как и «ложному блаженству» коллектива, Платонов противопоставляет «мужество непрерывного счастья» самоотречения и любви-агапэ (по концепции о. П. Флоренского, задействованной в романе [6. С. 108]). Посредство русской религиозной философии облегчает Платонову задачу творческого освоения христианских идей и образов, приводящего к сотворению платоновского авторского неомифа о пути души к высшей истине.

В этом неомифе узнаются ключевые черты христианства (да и мифологические черты вообще): Сарториус начинает свою новую жизнь (которая так не удалась Москве — новому постреволюционному человеку) с временной смерти и слепоты («он стал некоторое время как неживой» [5. С. 91]). Затем весной (ср. возрождение/умирание Дванова в «Чевенгуре») он отправляется на Крестовский рынок (название здесь отсылает к крестному пути), где покупает документы и меняет имя. Но Платонов дополняет это действие знаменательным ритуалом. Сарториусу попадаются на глаза «вещи недавно умерших людей», их портреты. Ему приходят на ум стандартные слова эпитафий с могильных камней: «Здесь погребено тело ... Помяни мя господи во царствии твоём...» [5. С. 96]. «Вместо бога, сейчас вспомнил умерших Сарториус и содрогнулся от ужаса жить среди них, — в том времени, когда ... убогое сердце было вечно верным одинокому чувству...» [5. С. 96]. С одной стороны, понятен ужас Сарториуса, не желающего жить в прошлом, в дореволюционной стране. Но, с другой, сам процесс поминовения умерших — прерогатива Бога, он совершается в Царствии Небесном как доказательство вечной их жизни (см.: о. П. Флоренский «Столп и утверждение истины»: «Помяни ... Господи, *имярек*», говорит иерей ... «упокоение» Господом и «памятование» Им означают одно и то же, — спасение того, чье имя произносится. ... «быть помянутым» Господом — это то же, что «быть в раю». «Быть в раю» это и значит быть бытием в вечной памяти и, как следствие этого, иметь вечное существование...» [7. С. 194]).

Выполняя функции Бога, Сарториус уподобляется Ему. Крестовский рынок в Москве начала 30-х оказывается для Сарториуса сакральным местом, равнозначным Царствию Божьему, в котором он, хотя в символической форме, опирающейся на христианский ритуал, воскрешает умерших (и хотя бы в таком «свернутом» виде сбывается вечная мечта платоновских героев-преобразователей, к разряду которых чисто формально может быть отнесен и Сарториус). Логично, что после этого Сарториус обретает силу и для «мужества непрерывного счастья» — растворения своего «я» в судьбе другого, в преданности и сострадании к чужой семье, в покорности им (он заменяет собой ушедшего мужа Матрены Чебурковой, буквально уничтожая свое «я»/эго в служении посторонним людям, в терпеливом смирении перед ними).

В финальном поведении и размышлениях Сарториуса не только проступает новозаветный нравственный кодекс, но и сам герой мифопоэтизируется, наделяется свойствами высшего существа, которые если и не являются осуществленным идеалом человеческого поведения, то очерчивают этот идеал достаточно ярко. (Здесь и «взыскание погибших», и безграничное терпение и мужество в ответ на ссоры, побои, ревность, унижение от жены, которые Сарториус не считает за обиды, «потому что человек еще не научился мужеству непрерывного счастья — только учится» [5. С. 105]).

Следует подчеркнуть, что схема действий Сарториуса, по замыслу автора, распространяется на весь город Москву. Напомним, что, уходя от Москвы Честновой, Сарториус смотрит на город, «каждую минуту растущий в будущее время, взволнованный работой, отрекающийся от себя, бредущий вперед в неизвестном и молодым лицом» и восклицает: «Что я один!? Стану как город Москва» [5. С. 91]. Не одноименная городу героиня, но как раз Сарториус мыслится автором подлинным воплощением духа «идущей в будущее» Москвы. В этом аспекте название «Счастливая Москва» может быть отнесено именно к нему и к его пути обретения счастья как высшей этической истины. Тем самым мифопоэтической проекцией развития города и страны, символическим их образом предстает именно Сарториус (и таким способом его «обожествление» получает дополнительное основание).

Обратим внимание на определенное сходство художественных принципов построения финалов двух платоновских романов: как в образе Дванова к финалу отмечается нарастание мифопоэтических черт божества, а авторский неомиф, организованный по модели мифопоэтического синтеза, становится полемическим ответом эпохи, так и образ Сарториуса к финалу «обожещается» автором с привлечением того мифопоэтического материала, который составляет конкуренцию современной написанию романа этической системе. Но финал «Чевенгура» построен на ситуации ухода, осени, тогда как в восстановленном текстологами виде финал «Счастливой Москвы» синонимичен весне, будущему, надеждам (даже по линии Москвы/героини).

В эпоху интенсивного создания советской массовой мифологии А.П. Платонов работает над собственными неомифологическими повествованиями; он формирует альтернативу массовому мифу, обращаясь к мифологическим и мифопо-

этическим темам, мотивам и приемам традиционного аграрного, христианского и общекультурного происхождения. Принятие революции, утопическая убежденность в возможности обретения истины и счастья на земле сочетается в платоновской прозе с признанием необходимости гармонии, возвращения к христианскому нравственному (гуманистическому) кодексу, к идее жертвенности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Платонов А.П.* Чевенгур. — М.: Высшая школа, 1991.
- [2] *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа // Миф — Число — Сущность. — М., 1994. — С. 5—216.
- [3] *Варшавский В.* Чевенгур и Новый Град // Новый журнал. — Нью-Йорк, 1976. — № 122. — С. 93—213.
- [4] *Малыгина Н.М.* Эстетические взгляды А. Платонова. — Томск, 1982.
- [5] *Платонов А.П.* Счастливая Москва // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. — Вып. 3. — М., 1999.
- [6] *Семенова С.Г.* «Влечение людей в тайну взаимного существования...» // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. — Вып. 3. — М., 1999.
- [7] *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. — М., 1990. — Полутом I.

MYTHOPOETICAL SPECIFICS OF A.P. PLATONOV'S NOVELS: DIALOGUES WITH POPULAR MYTHS OF 1930th

Y.B. Soldatkina

The Department of Philology
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 119992

The article is dedicated to the analysis of mythopoetic structure of the two novels by A.P. Platonov — «Chevenrug» and «Happy Moscow». The main themes of mythopoetic structure of both novels are as follows: the dialogue and debates with the popular myths of the author's contemporary era and creation of author's alternative neomyth.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

**ART AS COGNITION OF LIFE.
SELECTED WRITINGS. 1911—1936.
ALEKSANDR KONSTANTINOVICH VORONSKY.
Translated and edited by Frederick S. Choate.
«Mehring books», INC. Oak Park, Michigan, 1998, 526 p.**

А.Ю. Овчаренко

Кафедра русского языка юридического факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Издательство «Mehring Books» в Мичигане в 1998 г. выпустило книгу избранных статей Александра Константиновича Воронского (1884—1937). Составитель, переводчик и автор предисловия — профессор Калифорнийского университета Фредерик С. Чоут (Frederick S. Choate), автор монографии о А.К. Воронском — Aleksandr Konstantinovich Voronski's Literary Criticism. — Stanford, 1987.

Издательство специализируется на выпуске литературы социалистической ориентации на английском языке в США, Великобритании, Канаде и Австралии. Задача издательства, как сказано на его официальном веб-сайте www.mehringbooks.co.uk, состоит в защите идей классического марксизма от искажений сталинской эпохи. Поэтому не случайно, что в аннотации на книгу акцент сделан именно на политическом аспекте литературной деятельности А.К. Воронского, одной из самых значимых фигур постреволюционной советской интеллектуальной жизни, редактора «Красной нови», лучшего литературного журнала в 1920-х гг. в СССР, сторонника Л. Троцкого и левой оппозиции в партийной борьбе. Защитник писателей-попутчиков и противник пролетарской культуры, А.К. Воронский был подлинным представителем классического марксизма в литературной критике XX в.

Исследования по русской литературе 1920—1930-х гг. на Западе и в США представлены разного рода «настольными» (hand books) книгами, словарями и диссертационными работами. Все это издано крайне малым тиражом и представляет интерес лишь для узкого круга специалистов.

В России дело обстоит не лучше — интерес к литературе указанного периода упал, о ней словно забыли (даже, как Виктор Ерофеев, справили «поминки по со-

ветской литературе»), а ведь это — целый материк, затонувшая Атлантида, из наследия которой мы знаем лишь наиболее значительные имена: Булгаков, Пильняк, Замятин, Бабель, Шолохов, Андрей Платонов и др.

Прямая зависимость литературного процесса 1920—1930-х гг. от политических реалий очевидна. Однако пафос литературной жизни тех лет состоял не столько в противостоянии формирующемуся тоталитарному стилю, сколько в поисках новых художественных стратегий и нового языка. Даже в тисках идеологии билась жизнь, и в произведениях многих забытых сегодня писателей главным было признание свободы личности и художника и гуманизм, который заключался в осознании абсолютной ценности человека и создании новых отношений между людьми. Провозглашая абсолютную, непреходящую ценность человеческой личности, они отказывались считать ее материалом истории. Именно в этом состояла современность их общественно-литературной позиции.

И первыми среди таких писателей следует назвать членов Содружества писателей революции «Перевал», созданного при непосредственном участии А.К. Воронского.

А.К. Воронский и Содружество «Перевал» до конца 1980-х годов воспринимались эмигрантами первых трех волн и возникшей в конце 1950-х годов западной русистикой как организационное и эстетическое сопротивление догме социалистического реализма и превращению литературы в часть партийно-государственного механизма. Примером могут служить книги Г. Ермолаева (Ermolaev H. *Soviet Literary Theories. 1917—1934. The Genesis of socialist realism.* — Berkeley, 1963) и Р. Макгвайра (Maguire R. *Red Virgin Soil. Soviet Literature in 20's.* — Princeton, 1968).

Достаточно смелой для своего времени была и книга Габриэлы Порембиной, где впервые были охарактеризованы историко-литературные и эстетические взгляды А.К. Воронского (Porębina G. *Aleksander Woronski: Poglady estetyczne i krytycznoliterackie (1921—1928).* — Wrocław, 1964).

Лишь в последнее время появились собственно историко-литературные работы, хотя и они тоже несвободны от излишней политизации и от фактических ошибок: Vaagan R. *Iskusstvo videt' prekrasnoe: The literary aesthetics of Aleksandr Voronskij, 1921—1928.* — Oslo: Univ. of Oslo, 1998; Kastler C. *Alexandre Voronski. 1884—1943. Un bolchevik fou de litterature.* Grenoble. 2000. В этом ряду особое место занимает сборник избранных статей А.К. Воронского, впервые переведенных на английский язык.

Выход подобной книги — явление, безусловно, положительное для западного читателя, не владеющего русским языком, но стремящегося узнать больше об одном из самых интересных этапов литературного и политического развития нашей страны. Отметим огромный труд профессора Чоута по переводу статей А.К. Воронского и документов. Некоторые, в частности воспоминания о встречах с М. Горьким, вообще впервые представлены без купюр по оригиналу из Архива М. Горького в ИМЛИ РАН.

Но сам составитель этой небольшой антологии Ф. Чоут в предисловии не вполне объективно оценивает Воронского: для него критик прежде всего противник сталинизма, и его литературно-критическая деятельность в большей степени — средство политической борьбы с отступниками от догм марксизма. Эти утверждения о примате политической борьбы в литературе стереотипны, переходят из книги в книгу.

Не ясно, кому же адресованы вступительная статья и, особенно, глоссарий, содержащий случайные, несистематизированные дефиниции: «сменовеховство», «енчменизм» (по имени Э.С. Енчмена, создателя теории новой биологии, фигуры далеко не первого плана), ОГПУ, ВКП(б), рабфак и т.п. Студентам-славистам эти понятия известны, значит, книга рассчитана на неподготовленного читателя, имеющего, однако, общие представления об истории 1920—1930-х гг. в России. В таком случае глоссарий должен был бы быть более подробным и детализированным, включать в себя, например, названия основных литературных журналов, государственных учреждений и издательств, напрямую связанных с формированием культурной политики России в те годы, а также такого важного понятия, как писатель-«попутчик».

Антология, составленная профессором Фредериком С. Чоутом, включает предисловие, расположенные в хронологическом порядке важнейшие статьи А.К. Воронского от самых ранних (1911 г.) до последних прижизненных публикаций (1936 г.), глоссарий, биографический указатель, указатель имен, литературных произведений, понятий и персонажей, упомянутых в текстах статей, и 6 приложений, сгруппированных по годам — 1925 г., когда в результате острой борьбы А.К. Воронского и «напостовцев» было принято Постановление ЦК ВКП(б) «О политике партии в области художественной литературы», и 1927 — год разгрома левой оппозиции и отстранения А.К. Воронского от руководства «Красной новью».

В предисловии профессор Ф. Чоут дает краткую характеристику литературно-политической деятельности Воронского, помещая ее в культурно-исторический контекст эпохи. Западный читатель получает несколько более политизированный, чем хотелось бы, но объективный биографический очерк А.К. Воронского, в котором представлена эволюция его эстетических, литературно-критических взглядов и его общественно-политической позиции. Слишком, на наш взгляд, пристальное внимание составителя антологии к политической составляющей биографии Воронского объясняется и явными симпатиями его к классическому марксизму: Ф. Чоут перевел на английский язык работу советского философа-марксиста Э. Ильенкова «Ленинская диалектика и метафизика позитивизма». По мнению Ф. Чоута, в продолжение последних нескольких десятилетий в литературной критике доминировали, главным образом, структурализм и течения, связанные с культуром Бахтина. Если же и признавалось значение марксистской литературной критики, то наиболее часто упоминаемыми именами были ее западные представители, а советские литературные критики очень редко всерьез упоминались на Западе, поскольку считались слишком «советскими». По справедливому убеждению составителя, книга избранных статей А.К. Воронского должна исправить эту стереотипную ошибочную точку зрения.

В приложениях представлены документы эпохи: резолюции Первого Всероссийского съезда пролетарских писателей и ЦК ВКП(б) «О политике партии в области художественной литературы», статья в газете «Правда» «Пять лет „Красной нови“», впервые опубликованные письма А.К. Воронского к Серго Орджоникидзе от 3 марта 1927 г. и ЦК Всероссийского союза рабочих-металлистов, в котором Воронский указан как член левой оппозиции, речи Л. Троцкого «Социализм и культура». Документы призваны подчеркнуть близость, а иногда и полное совпадение взглядов А.К. Воронского и Л. Троцкого по вопросам культуры и литературы. Это дает более полное представление об общественно-политической позиции А.К. Воронского, ведь до книги Е.А. Динерштейна в советских и российских историко-литературных работах близость взглядов Л. Троцкого и А.К. Воронского, а также его участие в левой оппозиции либо замалчивались, либо отрицались.

Книга хорошо иллюстрирована: в ней множество фотографий, как участников литературного движения тех лет, так и обложек книг А.К. Воронского и героев его статей — З. Фрейда, К. Станиславского, Л. Толстого, Г. Плеханова и др.

**ART AS COGNITION OF LIFE.
SELECTED WRITINGS. 1911—1936.
ALEKSANDR KONSTANTINOVICH VORONSKY.
Translated and edited by Frederick S. Choate.
«Mehring Books», Inc. Oak Park, Michigan, 1998, 526 p.**

A.Y. Ovtcharenko

Russian Language Department of Faculty of Law
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198