

---

# **АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

---

## **ТЕМА ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ АНГЛИЙСКОГО ЭССЕИСТА РОМАНТИЗМА ЧАРЛЬЗА ЛЭМА**

**О.Г. Аносова**

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

В статье рассматривается тема детства как одна из важных для творчества английского эссеиста и журналиста Чарльза Лэма (1775—1834). Прослеживается интерес автора к вопросам воспитания детей, детского труда, детской смертности и к воспоминаниям из собственного детства. Лэм много сил отдал написанию книг для подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** романтизм, проза, эссе, английская журналистика, детская литература.

Единомышленник и современник Чарльза Лэма (1775—1834) Томас Де Квинси писал, что Чарльз был «благороднейшим из людей»: «the very noblest of human beings [1. С. 80], который не терял веры в исправление даже тех, кто подвергся всеобщему осуждению: «he would turn to the future for encouraging views of amendment, and would insist upon regarding what was past, as the accidental irregularity, the anomaly, the exception, warranting no inferences with regard to what remained; and (whenever that was possible) would charge it all upon unfortunate circumstances» [1. С. 80—81]. Знавший Лэма Б.У. Проктер в своих мемуарах назвал его редчайшим и самым деликатным юмористом Англии: «one of the rarest and most delicate of the Humorists of England» [2].

Большинство ранних биографов Лэма (B.W. Procter, W. Jerrold, Lucas) отмечало, что его жизнь была малособытийна: рождение и жизнь в доме родителей, домашние заботы и печали; знакомство с выдающимися современниками; склонность к размышлению и простые привычки; небольшие переезды. Однако в последнее время исследователи все чаще отмечают, что психическое заболевание сестры Чарльза, убившей в результате приступа мать, повлияло на не только на выбор Чарльзом жизненного пути (он никогда не женился, стал официальным опекуном своей сестры), но и на его творчество: он был очень внимателен и терпелив в отношениях с сестрой, очень трогательно относился к памяти отца и матери

и всему, что связано с семьей. Об этом написаны эссе «Мои родственники» (*My Relations*), «Старейшины Иннера Темпля» (*The Old Benchers of the Inner Temple*).

Важно отметить, что Лэм учился в школе Христова приюта одновременно с У. Хэзлитом и Ли Хантом, не менее признанными мастерами жанра эссе. Общность творческих интересов, сотрудничество в одном журнале в течение некоторого времени и общие детские воспоминания — все это способствовало их дальнейшей тесной дружбе.

Бережно хранимые памятью события времен учебы нашли свое отражение в эссе Лэма «Воспоминания о Христовом приюте» (*Recollections of Christ's Hospital*) и «Христов приют тридцать пять лет назад» (*Christ's Hospital Five and Thirty Years ago*).

Друг Лэма, поэт, философ, критик С.Т. Колридж неоднократно помогал ему в ситуациях, когда у Мэри усиливались приступы, и они вместе в срочном порядке помещали ее в лечебницу: «I told Charles, there was not a moment to lose and I did not lose a moment — but went for a Hackney Coach, and took her to the private Madhouse at Hogsden. She was quite calm, and said — it was the best to do so — but she wept bitterly two or three times, yet all in a calm way. Charles is cut to the heart» (из письма Колриджа к жене Саре) [3].

Творческое наследие Чарльза Лэма включает стихотворения, несколько книг, написанных для детей, повесть «Розамунд Грэй», две серии «Очерков Элии» со множеством эссе, серию из 16 афористичных размышлений «Распространенные заблуждения». Критика позиции Лэма торийским журналом «Антаякобинец» (*Anti-Jacobin*) в 1798 г. несколько напугала Лэма (журнал назвал радикалами ряд журналистов вместе с Лэром). Это повлекло за собой временный уход Лэма в детскую литературу, которая от этого только выиграла. Именно в тот период Чарльз и Мэри-Энн (1764—1847) Лэм плодотворно потрудились для популяризации творчества Шекспира. Вместе они пересказали 20 шекспировских комедий и трагедий, названных «Рассказы [для детей] из Шекспира» (*Tales from Shakespeare*, 1807). Развитие детской литературы в период романтизма, а тем более обращение к творчеству Шекспира, символично для общего потока романтической литературы. Чарльз написал три рассказа для этого сборника, остальные принадлежат перу Мэри.

Тщательно подготовленное собрание драматических произведений Шекспира было написано для издаваемой У. Годвином «Библиотеки для юношества» (*Juvenile Library*) и обладает несомненным литературным достоинством благодаря кратким и точным примечаниям Ч. Лэма, давшего анализ шекспировских драм и отметившего особенности их стиля.

Ч. Лэм в предисловии к «Рассказам из Шекспира» (*Tales from Shakespeare*, 1807) подчеркнул, что пересказанные комедии и трагедии выбраны для юного читателя, чтобы показать ему мир произведений талантливого драматурга, кроме того, они призваны совершенствовать умы и характеры подрастающего поколения: “Plays of Shakespeare may prove to them in older years — enrichers of the fancy, strengtheners of virtue, a withdrawing from all selfish and mercenary thoughts, a lesson of all sweet and honourable thoughts and actions, to teach courtesy, benignity, generosity, humanity: for of examples, teaching these virtues, his pages are full” [4]

(«[Чтение] пьес Шекспира проявит себя в зрелом возрасте — [оны] обогатят воображение, преумножат добродетель, помогут избежать эгоистических соблазнов и меркантильности, преподадут уроки воспитания честных и достойных по мыслов и деяний, научат правилам этикета, доброты, щедрости, гуманному отношению к людям, так как страницы его произведений наполнены подобными примерами, воспитывающими добродетель»).

В текст пересказов включены наиболее известные цитаты. Сами пересказы представляют собой повествования, изложенные простым и понятным языком, с подробной передачей сюжета. Чарльз сделал несколько пересказов трагедий («Король Лир», «Макбет», «Гамлет», «Ромео и Джульетта»), Мэри пересказала большую часть из двадцати выбранных для этой книги драматических произведений, в основном комедии.

Помимо этой книги рассказов Ч. Лэм написал несколько эссе, посвященных творчеству Шекспира (*On the Tragedies of Shakespeare, Considered with their Reference to their Fitness for Stage Representation*), подготовил к публикации «Образцы произведений драматургов, современников Шекспира» (*Specimens of English Dramatic Poets Who Lived About the Time of Shakespeare*).

К книгам Лэма, написанным для детей, принадлежат его изложение «Приключений Уллиса» (*The Adventures of Ulysses*, 1808) и поэтическая версия античной сказки о принце Дорусе (*Prince Dorus: or, Flattery put out of Countenance. A poetical version of an ancient tale*. 1811, опубл. анонимно). Кроме того, брат и сестра написали серию назидательных рассказов «Школа миссис Лестер» (*Mrs Leicester's School: or, the History of Several Young Ladies*, 1809), имеющую автобиографический характер; адаптировали Чосера для детей. Написанные Чарльзом стихи для детей (1808), отдельные стихотворения и поэмы, например «Король и королева червей», «Принц Дорус» вызывают интерес не только у филологов, но интересны и детям, и взрослым. Отдельные стихотворения, появлявшиеся в разных изданиях с 1805—1809 гг., были позднее объединены в 2-томный сборник «Поэзия для детей» (*Poetry for Children*, 1809). Одно из стихотворений сборника, навеянное строками детской считалочки, «Король и королева червей» (*The King and Queen of Hearts: with The Rogueries of the Knave who stole away the Queen's Pies*, 1805, опубл. анонимно), вдохновило впоследствии Л. Кэрролла, включившего эпизод с украденными пирожками в повествование об Алисе из страны чудес.

Написанная Лэром версия Одиссеи «Приключения Уллиса» (*The Adventures of Ulysses*, 1808) стала еще одним экспериментом, после шекспировского сборника, в области адаптации мировой литературы для детей. Книга об Уллисе была написана, чтобы показать скитания отца Телемака. Одиссея Гомера в пересказе Лэма вышла вслед за книгой Фенелона «Приключения Телемака» (*Adventures of Tellemachus*), переведенной издательством Чепмена. Лэм писал в предисловии к «Улиссу», что основной сюжет и тема повествования взяты из греческой мифологии, однако способ подачи, мораль, стиль и характер истории об Одиссее современны: «but the moral and the coloring are comparatively modern» [5]. Кроме того, Лэм сократил многословные описания, данные Гомером, придал ускорение сюжету и немного романтичности всему повествованию. При этом он понимал, что резуль-

тат его усилий неизбежно уступает оригиналу: «By avoiding the prolixity which marks the speeches and the descriptions in Homer, I have gained a rapidity to the narration which I hope will make it more attractive and give it more the air of a romance to young readers, though I am sensible that by the curtailment I have sacrificed in many places the manners to the passion, the subordinate characteristics to the essential interest of the story» [5].

Современные исследования произведений романтиков также акцентируют внимание на обращении Лэма к теме детства, такова противоречивая книга Джудит Плотс «Романтизм и детский труд» (Judith Plotz. *Romanticism and the Vocation of Childhood*) [6]. Автор считает, что на рубеже XVIII—XIX вв. возрастает культ ребенка, и это происходит несмотря на высокую занятость детей в производстве.

Романтики по-разному показывают детство в своих произведениях. В. Бордсворт в поэмах «Прелюдия» и «Прогулка» прослеживал этапы духовного взросления человека. Детство у него ассоциировалось с периодом постижения зрительных образов и формирования способностей анализировать.

Дж. Плотс находит у Де Квинси отношение к детству, похожее на изображаемое Бордсвортом. Де Квинси рассматривал детство как период нахождения в раю. Сострадательное отношение к ребенку, по мнению автора, свойственно творчеству У. Блейка. Дж. Плотс считает, что тема детской занятости и озабоченность судьбой ребенка присутствуют и в творчестве Лэма. Однако, по мнению Плотс, Лэм не любил детей «never loved children in general» [6], с чем можно не согласиться, принимая во внимание и литературное творчество, и факты биографии Лэма. В своем первом письме, адресованном Уильяму Бордсворту, Ч. Лэм отмечает трогательность стихотворения «Песнь о Люси» (*the Song of Lucy*) из только что прочитанного сборника «Лирических баллад» (1801). Вероятно, такая внимательность к детским образам позволила Лэму в дальнейшем создать родственные картины обездоленного детства в очерках.

В очерке «Похвала трубочистам» (*The Praise of Chimney Sweepers*), написанном для сборника Джеймса Монтгомери «Друг трубочиста» (*The Chimney Sweeps' Friend*), а затем включенном в первую книгу «Очерков Элии», Лэм явно обращается к теме детской занятости. Рисуя трудности этой профессии, в которой часто использовался детский труд и был высок риск асфиксии, сочувствуя юному трубочисту, Лэм удивительно тепло, с юмором рассказывает известную шутку, при этом создавая трогательный образ ребенка.

Однажды юный трубочист, это испачканное сажей создание (в очерке Лэм называет его “young African”, “innocent blackness”, “black head”) через трубу попадает в герцогские покои и, видимо, почувствовав усталость, устраивается на белоснежных, расшитых коронами простынях хозяина дома, «суливших сладчайший отдых» («*delicious invitement to repose*»), где его и находят. Лэм долго иронизирует по поводу реакции владельца простыней, который сначала недоумевает, а затем, поняв комичность ситуации, принимает необычное решение. При этом автор эссе просит читателя при встрече с таким чистильщиком труб не скучиться на пенни. Лэм рассказывает о том, что хозяин дома в честь неординарного события установил праздник трубочистов, на котором был готов сам прислуживать: «*My pleasant*

friend Jem White was so impressed with a belief of metamorphoses like this frequently taking place, that in some sort to reverse the wrongs of fortune in these poor changelings, he instituted an annual feast of chimney-sweepers, at which it was his pleasure to officiate as host and waiter» [7].

Вместе с Мэри-Энн Чарльз Лэм удочерил девочку Эмму Айзола (Emma Isola), которая со временем стала их надежной опорой. Эссе «Мои дети. Греза» (“Dream-Children; A Reverie”) адресовано собственным детям, которых у Ч. Лэма не было, так как он посвятил жизнь своей душевнобольной сестре. Это эссе пронизано тем же светлым юмором и жизнерадостностью, искренностью и человеколюбием, трагикомическим восприятием, которые свойственны его творчеству. Подзаголовок эссе «греза», помогает понять суть происходящего. Элия (журнальный псевдоним Лэма) описывает сон, в котором он рассказывает своим детям об их бабушке, о своей детской хромоте, о своих ухаживаниях за девушками, о великих событиях из прошлого его семьи, которые на самом деле оказываются повседневными заботами. Проснувшись, он понимает, что сидит в своем холостяцком кресле, а его наследники навсегда исчезли в мире мечтаний, и ничего, и никого вокруг: «I found myself quietly seated in my bachelor arm-chair, where I had fallen asleep» [7]. Эссе проникнуто глубоким переживанием, а образ бабушки насыщен бесконечной человечностью.

Лэм вторит блейковскому восприятию ребенка в своих произведениях. Блейк видел в ребенке прообраз Христа, часто сострадая реальному обездоленному чаду. Но у Лэма отношение к проблемам, связанным с детьми и детством, гораздо многограннее, его интересуют животрепещущие проблемы, например, детская смертность (*The Child-Angel, A Dream*), отношения детей и родителей (*A Complaint of the Decay of Beggars in the Metropolis*), проблемы бездетности (*Bachelor's Complaint of the Behaviour of Married People*).

Детская литература и книги по воспитанию для подрастающего поколения занимали не последнее место в творчестве поэта и писателя Ч. Лэма (*Detached Thoughts on Books and Reading*).

Эссе «Ребенок-ангел» (*The Child-Angel, A Dream*) также имеет подзаголовок «мечта/сон». Лэм вновь погружает читателя в один из своих снов, который навязан прочитанной им накануне книгой «Любовь ангелов» (*Loves of the Angels*). Лэм неведомым ему образом перемещается в небесные выси, которые он определяет как библейские, и описывает свою встречу с ребенком-ангелом. Его окружают лучи солнца, свет, много света, божественные покой, нежные звуки, спящий вдруг видит взлетающего ребенка с намеком на птичьи крылья за спиной, имя которому *Ge-Urania* (Земля-Небо) очевидны отголоски мифологической поэзии Блейка. Все это обволакивает сознание Лэма. Так, в чем-то повторяя взятую У. Блейком у Сведенборга идею божественного создания мира, Лэм создает свою философию интуитивного постижения божественных начал: бессмертия, любви, вечности.

Лэм говорит, что во снах время не имеет значения («*in dreams Time is nothing*» [7]). Основная мысль эссе о быстрой смерти младенца на земле оказывается выраженной только в самом конце, и, очевидно, является результатом многолетних размышлений Лэма. Позже он посвятит стихотворение ушедшей из жизни во младен-

честве дочери Томаса Гуда: «На смерть новорожденной» (On an Infant Dying As Soon As Born, 1829), также созвучное его очерковым и жизненным наблюдениям.

Эпоха романтизма накладывает свой отпечаток на творчество эссеистов, в котором бесспорно присутствует мироощущение опоэтизированной действительности, так же как и серьезное отношение к проблемам. Прозе Чарльза Лэма свойственны импрессионистические оттенки, легкий стиль в представлении самых разнообразных особенностей городской жизни или семейного уклада. Праздники и правила поведения, родственники и дальние корреспонденты, судьбы бывших актеров и литературные произведения оказываются в центре внимания автора. Эссе имеют очень широкий тематический охват от признания в любви своей школе до исследований поэзии Филиппа Сидни, и все же обращение к теме детства пронизывает все творчество Элии-Лэма.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Literary Reminiscences. — Boston: Ticknor & Fields, 1865. — Vol. I.
- [2] Cornwall B. Charles Lamb / Preface by B.W. Prockter. URL: <http://www.blackmask.com/books102c/chrls.html>
- [3] Lamb Ch. A Blupete biographical sketch. URL: <http://www.blupete.com/Literature/Biographies/Literary/Lamb.html>
- [4] Lamb Ch. & M. Tales from Shakespeare. URL: <http://www.blackmask.com/books32c/tshak.html>
- [5] Lamb Ch. The Adventures of Ulysses. URL: <http://www.blackmask.com/books117c/advul.html>
- [6] Plotz J. Romanticism and the Vocation of Childhood. — Basingstoke: Palgrave, 2001.
- [7] Lamb Ch. The Works of Charles and Mary Lamb / Ed. by E.V. Lucas. — L., 1903—1905. — 7 vols. — Vol. II. URL: <http://www.blackmask.com/books136c/chucktwo.html>

## CHILDHOOD AS A THEME IN CHARLES LAMB'S WORKS

O.G. Anossova

Foreign languages chair N 4 FLI

Peoples' Friendship University

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

Childhood as one of the most frequent themes in Charles Lamb's (1775—1834) creative works is considered in the article. His involvement with the theme is revealed in number of works and comprises problems of raising children, child's vocation, and infant's mortality, together with Lamb's own recollections of his childhood. Lamb's adaptations of world literature best samples, as well as books targeted at young readers are also regarded.

**Key words:** romanticism, prose, essay, English journalism, children literature.

---

## **ДИГЛОССИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАНАДЫ**

**Ж. Багана, Н.В. Трещева**

Кафедра французского языка

Белгородский государственный университет

*ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015*

В статье рассматривается проблема диглоссии, существующей во французском языке Канады.

**Ключевые слова:** диглоссия, вариативность, билингв, просторечие.

Двуязычие и многоязычие выступают одним из важных факторов, влияющих на развитие национального негомогенного языка, способствуя его вариативности в определенной территориальной и социальной среде. К этому фактору иногда прибавляется фактор диглоссии в пределах одного из контактирующих языков. Диглоссия — основная форма состояния языка, т.к. каждый индивид принадлежит одновременно нескольким разным коллективам и может пользоваться разными языковыми подсистемами. Во многих странах люди говорят дома на диалекте или на местном языке, а в официальной ситуации — на литературном варианте государственного языка, которым овладевают, как правило, в школе. Такую языковую ситуацию называют диглоссией.

По определению К. Бейлона, диглоссия представляет собой «социолингвистическую ситуацию, в которой конкурируют две идиомы различного социокультурного статуса: одна местная, а использование другой навязано властью» [1].

Авторы считают, что разновидность языка, используемая в повседневном общении, обладает более низким статусом и меньшей кодифицированностью, иногда вообще не имеет письменной формы. Если в обществе существует диглоссия, то многие члены этого общества вырастают двуязычными, но в разной степени, — в зависимости от того, какой доступ они имеют к каждому из языков. Одни люди хорошо овладевают обоими языками, у других один из языков может сильно отставать или отличаться по объему умений от другого (например, на одном лучше пишут, а на другом лучше говорят). Ситуация диглоссии нестабильна: языки имеют тенденцию смешиваться на разных уровнях, и это происходит, как правило, тем быстрее, чем ближе они генетически [2].

Понятие диглоссии было разработано северо-американским социолингвистом С.А. Фергюсоном, который считал что «диглоссия представляет собой относительно стабильную ситуацию, при которой, наряду с первичными диалектами (стандартным языком и региональными вариантами), существует также отличный от них вариант, строго кодифицированный, представленный в литературных произведениях предшествующей эпохи или в другой языковой общности, который активно используется при составлении документов и официальных речей, в образовании, но исключен из повседневного употребления» [3].

Свообразие данного явления было раскрыто в работах Дж. Фишмана, Ж. Писшари, а применительно к истории русского литературного языка — А.В. Исаченко, Б.А. Успенского.

До этого для исследования языковых контактов в распоряжении лингвистов был лишь термин «билингвизм», что затрудняло выделение в данном феномене

индивидуального аспекта — человека, говорящего на нескольких языках, и аспекта социального — сосуществование нескольких языков или их вариантов в пределах страны, региона или общности.

Н.Б. Мечковская дает следующие характеристики диглоссии: 1) такое функциональное распределение языков, когда один из них используется в высоких сферах и ситуациях общения и не принят в повседневном общении; другой язык, напротив, возможен только в повседневном общении и некоторых жанрах письменности, например в договорах, публичных объявлениях, рекламе, иногда в низких жанрах художественной литературы; 2) престижность книжного языка; 3) надэтнический характер престижного языка; ни для одной из этнических или социальных групп населения этот язык не является родным; 4) искусственный характер овладения престижным языком — поскольку такой язык не используется в обычном, им нельзя овладеть естественным путем (от матери, в семейно-бытовом общении в детстве) [4].

Таким образом, в ситуации диглоссии основным представляется гармоничное и бесконфликтное разделение языков, каждый из которых занимает определенное место в жизни общности. Важным условием при диглоссии является то обстоятельство, что говорящие делают сознательный выбор между разными коммуникативными средствами и используют то из них, которое наилучшим образом способно обеспечить успех коммуникации.

Диглоссия французского языка Канады (то есть система его подъязыков в данной стране) представляет собой континuum, в котором сосуществуют, с одной стороны, литературно-письменная и литературно-устная формы, а с другой — просторечие. В социальном плане литературный язык культивируется среди обучающейся молодежи, а также в среде интеллигенции и государственных служащих. Просторечие распространено среди сельчан и городского пролетариата, особенно в Монреале. Тем не менее, исследователи отмечают, что чистого просторечия (жуаля) в природе не существует, что это всего лишь абстракция, и в настоящее время он все больше преобразуется в фамильярный регистр французского языка Канады, хотя в речи образованных франкоканадцев элементы местного просторечия обнаруживаются довольно регулярно.

Особые условия развития французского языка Канады привели к появлению в нем значительных особенностей, существенным образом различающих французскую речь на двух противоположных берегах Атлантического океана. Литературный французский язык Канады в определенной мере отличается от всеобщего литературного французского языка и переживает период стандартизации. Просторечный французский язык отличается от просторечного варианта французского языка Франции в гораздо большей степени, чем литературный французский язык Канады отличается от литературного французского языка Франции.

Франко-квебекская диглоссия отличается многими особенностями, главная из которых состоит в ее континуальном характере. Это означает, что между литературной и просторечной формами отсутствуют резкие границы и элементы одной легко проникают в другую [5]. Такое положение вещей складывается в силу того, что данная система вариантов французского языка в Квебеке основывается на единой системе существовавшего ранее французского языка в Канаде. В по-

следнее время она стала разрываться на две части, и граница между ними вырисовывается более четко.

По мнению В.Т. Клокова, континуальный тип франко-квебекской диглоссии означает, что многие языковые элементы одновременно принадлежат обоим вариантам единого языка, часть элементов считается принадлежащей преимущественно к одному варианту, нежели к другому; часть элементов одного варианта отвергается другим вариантом [6].

Сказать подобное о единой диглоссии литературных форм французского языка Квебека и Франции не представляется возможным. Между ними континуальность устанавливается только в одном направлении: от французского языка Франции к французскому языку Квебека. «Литературные элементы французского языка Франции в полном объеме знакомы квебекцам и могут употребляться ими в речи. Но далеко не все квебекизмы известны французам и тем более не могут ими употребляться во Франции. На уровне же просторечия складывается ситуация отсутствия диглоссии между французским языком Франции и Квебека. Дело в том, что язык простого населения Франции незнаком языку простого населения Квебека и тем более наоборот» [6].

В целом, в настоящее время в Канаде формируется такой вариант французского языка, который становится, с одной стороны, инструментом национального сплочения франко-канадцев, а с другой — средством их международного общения. Этот язык представляет собой сложное образование, в котором присутствуют следующие системы — литературно-письменный стандарт, народное просторечие, диалекты французского языка Канады, сложившиеся в провинции Квебек и в Акадии, которые становятся национальными вариантами французского языка в Канаде.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Baylon C. Sociolinguistique: Société, langue et discours. — Р., 1991. — Р. 149.
- [2] Багана Ж. Французский язык в Африке: проблемы интерференции. — М.: Изд-во Наука, 2006. — С. 60.
- [3] Ferguson C.A. Diglossia / Word. — 1959. — Vol. 15. — № 2. — Р. 326.
- [4] Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. — М.: Аспект-пресс, 2000. — С. 109.
- [5] Chantefort P. Diglossie au Québec, limites et tendances actuelles // Langue française. — Р., 1976. — № 31. — Р. 92.
- [6] Клоков В.Т. Французский язык в Северной Америке. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. — С. 94.

## DIGLOSSIA IN THE CANADIAN FRENCH LANGUAGE

J. Baghana, N.V. Treschova

French language Department

Belgorod State University

Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

In the article on the basis of the analysis of bilingual situation in Canada the specificity of French language diglossia is determined.

**Key words:** diglossia, variety, bilingual, popular language.

---

## **КРИТЕРИИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЭКВИВАЛЕНТНОЙ И ГЕТЕРОВАЛЕНТНОЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Н.Г. Валеева**

Кафедра иностранных языков № 2

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматриваются эквивалентная и гетеровалентная составляющие деятельности переводчика, анализируется понятие «адаптация» как критерий их дифференциации.

**Ключевые слова:** эквивалентная и гетеровалентная составляющие, коммуникативный эффект, переводческая деятельность, адаптация, критерии дифференциации, межкультурная коммуникация, адаптивное транскодирование.

Переводческая деятельность, социально-коммуникативная по своей природе, обеспечивает общение людей. Являясь опосредованной коммуникативной деятельностью, она обеспечивает общение людей различных национальностей, носителей национальных языков и культур. Выступая как текстовая деятельность между субъектами двух (и более) лингвосоциоэтнических общностей, переводческая деятельность представляет собой межъязыковую и межкультурную (лингвокультурную) коммуникацию (общение), которая может быть как эквивалентной, так и гетеровалентной по своей природе.

В ходе эквивалентной переводческой деятельности «на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается текст перевода — вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» и «репрезентирующий» его.

Текст, «характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями», то есть различиями культурно-когнитивного и ситуационного характера, а также характеризуемый «„двойной лояльностью“ переводчика — установкой на „верность“ оригиналу и установкой на адресата и нормы его культуры», обеспечивающей «приемлемость» текста перевода в принимающей культуре на основе «коммуникативной эквивалентности» и неразрывность текста перевода с культурой исходного текста. При этом «воссоздать тот коммуникативный эффект, на который рассчитан оригинал» значит «воссоздать коммуникативную установку (информационную, экспрессивную, эмоциональную, побудительную), лежащую в основе первичного текста» [7. С. 75], или, говоря иными словами, «интенционально-функциональную программу автора» оригинала [5].

Понятие коммуникативного эффекта в понимании А.Д. Швейцера является одним из элементов триады: коммуникативная интенция (цель коммуникации), функциональные параметры текста и коммуникативный эффект. Эти три катего-

рии соотносятся с тремя компонентами коммуникативного акта: отправителем, текстом и получателем. Исходя из цели коммуникации отправитель создает текст, отвечающий определенным функциональным параметрам (референтному, экспрессивному и др.) и вызывающий у получателя определенный коммуникативный эффект, соответствующий данной коммуникативной цели.

Иными словами, коммуникативный эффект — это результат коммуникативного акта, соответствующий его цели. Этим результатом может быть понимание содержательной информации, восприятие эмотивных, экспрессивных, волеизъявительных и других аспектов текстов. Без соответствия между коммуникативной интенцией и коммуникативным эффектом не может быть общения. Это относится и к переводу. Переводчик выявляет на основе функциональных доминант исходного текста лежащую в его основе коммуникативную интенцию и, создавая конечный текст, стремится получить соответствующий этой интенции коммуникативный эффект [7. С. 92, 147].

Перевод, эквивалентный по своей природе, представляет собой лишь один из видов опосредованной коммуникации. В процессе лингвокультурного общения переводчик может выполнять и другие виды языкового посредничества. Передача содержания оригинала на языке перевода может осуществляться переводчиком (языковым посредником) различными способами, в разной форме и с разной степенью полноты в зависимости от цели коммуникации.

В процессе коммуникации исходный текст можно не только перевести, но и пересказать на другом языке или составить реферат, аннотацию, резюме. Такие виды передачи информации: рефериование, аннотирование, пересказ, резюме — относятся к видам опосредованного межъязыкового и межкультурного посредничества. Однако в отличие от перевода они представляют собой гетеровалентный компонент в деятельности переводчика.

В ходе гетеровалентной коммуникации порождаются виды опосредованного межъязыкового посредничества, различающиеся объемом и формой передаваемой информации.

Для рефериования, аннотирования, пересказа, резюме на иностранном языке характерно не только транскодирование (перенос информации с одного языка на другой), но и ее преобразование, переработка содержания оригинала, его структурирование, компрессия или обобщение по определенным правилам с целью изложить в иной форме, определяемой не коммуникативной целью оригинала, его «интенциально-концептуальной программой», организацией информации в исходном тексте, а особой задачей межъязыковой и межкультурной коммуникации. А это обуславливает использование исходного текста «как источника данных для извлечения только той информации, которая необходима» переводчику «для порождения текста перевода с иной концептуальной программой». Переводчик «разрабатывает свою концептуальную программу текста перевода, продукта заказа, следуя нормам порождения определенного типа текста (отличного от исходного текста), свойственным принимающей культуре» [5. С. 130], поэтому подобные тексты именуют «адаптивным переносом», «адаптивным транскодированием» [4] или «прагматически адекватным переводом» [1] и противопоставляют переводу, или «собственно переводу».

«Собственно перевод» отличается от сокращенного изложения, пересказа и других форм воспроизведения текста на языке перевода тем, что он является процессом воссоздания подлинника в культуре языка перевода. «Перевести — значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка. В верности и полноте передачи отличие собственно перевода от переделки, от пересказа или сокращенного изложения, от всякого рода так называемых «адаптаций»» [6. С. 15].

«Текст перевода приписывается автору оригинала и используется во всех отношениях как будто он и есть оригинал» [2. С. 4]. Адресаты текста перевода отождествляют его с оригиналом по функции, по содержанию и по структуре. Они исходят из положений, что содержание оригинала и перевода идентично, что перевод соответствует оригиналу не только в целом, но и в деталях, что оба текста имеют одинаковую структуру, последовательность и логику изложения, жанровую и стилистическую отнесенность.

Иначе говоря, для реципиента перевода текст перевода служит полноправным представителем — репрезентантом оригинала, он как бы и есть оригинал. Таким образом, отличительным признаком перевода от других видов посредничества является его предназначение — служить равнозначной (насколько это возможно) заменой оригинала в иной культуре. «Создавая перевод, переводчик... устанавливает отношения коммуникативной равноценности между речевыми произведениями (текстами) двух разных языков, отождествляя их в качестве двух ипостасей одного и того же сообщения» [Там же].

«Имитация оригинала» — это и есть сущность перевода, репрезентирующего оригинал в другом лингвокультурном контексте». «Функционируя в опосредованной коммуникации «наряду с такими явлениями, как реферат, аннотация, пересказ, переложение иноязычного текста, новое произведение по мотивам оригинала... перевод обнаруживает характерную для него черту, отирующую у смежных явлений. Этой чертой является то, что и составляет основное предназначение перевода: замещать или репрезентировать первичный текст в другой языковой и культурной среде... Таким образом, для выделения перевода из других видов межъязыковой коммуникации необходимо сочетание двух признаков: вторичного текста и установки на замещение (репрезентацию) исходного текста в другой языковой и культурной среде» [7. С. 66, 47—48].

Адаптивное транскодирование подобно «собственно переводу» представляет собой репрезентацию оригинала на языке перевода, но в отличие от перевода создаваемый текст не предназначен для «полноценной» замены оригинала. «В самом деле, все явления, входящие в подкласс опосредованной коммуникации, характеризуются тем, что в них участвует языковой посредник, и тем, что в результате соответствующих процессов порождается вторичный текст, в какой-то мере отражающий первичный (исходный текст). Однако в результате рефериования или аннотирования создается текст, не замещающий текст оригинала, а лишь содержащий краткое и обобщенное изложение его основного содержания или его предельно сжатую чисто информационную характеристику. Ни реферат, ни аннотация не замещают первичного текста, не выступают в его ипостаси. Они лишь

содержат информацию о нем. Не замещают первичного текста и тексты таких жанров, как пересказ и переложение» [7. С. 47].

Специфика адаптивного транскодирования определяется, во-первых, ориентацией языкового посредничества на заказ перевода конкретным адресатом или группой реципиентов перевода определенной сферы общения, во-вторых, заданностью характера преобразований в соответствии с типом/речевым жанром текста перевода данной сферы общения.

Различные виды адаптивного транскодирования в неодинаковой степени обнаруживают отдельные черты сходства с переводом. «Существует немало переходных случаев, когда однозначная квалификация текста как перевода или неперевода представляется крайне сложной» [7. С. 47]. Единой характеристикой для всех видов межъязыкового посредничества является их коммуникативная вторичность, то есть та или иная репрезентация оригинала на языке перевода, что и позволяет ряду исследователей относить адаптивное транскодирование к особым видам перевода.

Тенденция рассматривать в качестве перевода любую двуязычную деятельность — и эквивалентную, и не являющуюся таковой — восходит к Г. Егеру, который с позиций лингвистической теории различает два типа перевода: эквивалентный и гетеровалентный. Это мнение разделяет и О. Каде.

И сегодня существует подход, сторонники которого «рассматривают в качестве переводов тексты перевода, которые не сохраняют отношение коммуникативной, то есть функционально-интенциональной эквивалентности с исходным текстом. Авторы «scopos theorie» полагают, что стратегия переводчика зависит от той функции, которую должен выполнять конечный текст в принимающей культуре, и что именно клиент/заказ определяет функцию текста перевода» [5. С. 125]). «...На переводческий процесс влияет не исходный текст как таковой или его воздействие на получателя, или функция, назначенная ему автором, как это следует из теорий перевода, основанных на эквивалентности (например, Koller, а проспективная функция или цель конечного текста, обусловленная потребностями инициатора. Эта точка зрения соответствует scopos theory Вермеера» [цит. по: 5. С. 127].

Аналогичная тенденция отмечается и для подходов школ Тель-Авива, «в которой принято считать, что продукт любого типа двуязычной деятельности является переводом, как это происходит с письменным литературным текстом для взрослых в исходной культуре и адаптированным для детей в принимающей культуре» [5. С. 142].

С нашей точки зрения, вариативность в выделении видов перевода и их классификации представляется целесообразным выводить в рамках коммуникативно-функционального подхода в соответствии с прагматикой лингвокультурного общения, опираясь на практику функционирования переводческой деятельности в каждой конкретной сфере. И при дифференциации перевода и адаптивного транскодирования принимать во внимание следующую интерпретацию понятия «адаптация»: «адаптация внутри перевода» и «адаптация как гетеровалентная двуязычная деятельность» [5. С. 142].

Адаптация внутри перевода имеет объективный характер, так как «перевод... — это не простая смена языкового кода, но и адаптация текста для его восприятия сквозь призму другой культуры» [7. С. 14].

Адаптация внутри перевода понимается «как результат изменений семантической структуры текста перевода относительно исходного текста (изменения, которые не должны нарушить концептуальную программу автора исходного текста)... Подчиняя свой выбор двойной верности — концептуальной программе исходного текста и адресату — переводчик прибегает к определенным манипуляциям семантической структуры текста перевода относительно исходного текста».

Данная адаптация мотивирована необходимостью преодолеть случаи культурной интертекстуальности и обеспечить таким образом приемлемость текста перевода в принимающей культуре. При этом «в рамках культурной интертекстуальности» рассматриваются «все несовпадения между двумя культурами, которые распространяются как на материальную и духовную жизнь, так и на нормы речевого и неречевого поведения» [5. С. 143, 147—148, 83].

Адаптация как гетеровалентная двуязычная деятельность «приводит к изменению концептуальной программы текста перевода относительно концептуальной программы автора исходного текста... Адаптация как особый тип речевой деятельности может быть одноязычной и двуязычной, может распространяться на различные типы текстов и осуществляться как на основе заказа клиента, так и на основе требований рынка, и даже на основе интенции самого автора исходного текста, который по какой-либо причине хотел бы адаптировать свой собственный текст для специальных целей... И если субъект гетеровалентной двуязычной деятельности намерен сделать адаптацию исходного текста, у него практически нет никаких обязательств в том, что касается концептуальной программы исходного текста, и он ориентируется исключительно на заказ клиента или рынка и действует по своему усмотрению» [5. С. 143—145].

Мы разделяем точку зрения З.Д. Львовской, согласно которой «для осуществления гетеровалентной двуязычной деятельности нужно быть специалистом в двух сферах знания: в сфере, которая соотносится с заказом клиента, и в сфере, которая соотносится с темой исходного текста», и эта деятельность «должна осуществляться специалистами в различных областях знания, владеющих в необходимой степени двумя языками» [5. С. 133]. Это относится, в частности, к научному переводу.

Особенностью научного перевода является также и то, что определенные типы специальных текстов, например, рефераты на языке перевода на основе письменного научного текста на иностранном языке, резюме научных статей, резюме книг, представляющих наибольший интерес для специалистов и осуществляемые переводчиками, занимают «промежуточное положение» между переводом и адаптивным транскодированием, а деятельность переводчика включает элементы эквивалентной и гетеровалентной коммуникации. Деятельность переводчика предполагает сохранение концептуальной программы оригинала, логики автора исходного текста, изложенной в очень сжатой форме согласно конвенциям реферата/резюме, которые существенно отличаются от конвенций статьи/книги [5].

Деятельность переводчика всегда профессионально ориентирована, например, на перевод художественной или научной литературы. Перевод в любой профессиональной сфере — особая речевая, текстовая деятельность, направленная на осуществление межъязыковой и межкультурной коммуникации во всех ее проявлениях в данной сфере общения. Ориентированная на прагматику данной сферы общения переводческая деятельность может охватывать различные формы воссоздания подлинника на другом языке, с разной степенью полноты в зависимости от цели коммуникации. Так, практика публикаций научных реферативных журналов обусловила появление «реферативных переводов».

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гарбовский Н.К. Теория перевода. — М.: Изд-во моск. ун-та, 2004.
- [2] Комиссаров В.Н. Перевод как объект лингвистического исследования // Вопросы перевода в зарубежной лингвистике. — М.: Международные отношения, 1978. — С. 3—15.
- [3] Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. — М.: ЭТС, 1999.
- [4] Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. — М.: Академия, 2003.
- [5] Львовская З.Д. Современные проблемы перевода: Пер. с исп. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
- [6] Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). — М.: ООО Издательский Дом «Филология три», 2002.
- [7] Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1988.

## CRITERIA OF DIFFERENTIATION OF EQUIVALENT AND HETEROVALENT MEDIATE COMMUNICATION

N.G. Valeeva

Foreign Languages Chair № 2  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The equivalent and heterovalent constituent in translation are considered in the article. The concept “adaptation” as a criterion of their differentiation is analyzed.

**Key words:** equivalent and heterovalent constituent, communicative effect, translating activity, adaptation, criterion of differentiation, cross-cultural communication, adaptive transcoding.

---

## **ПРОЦЕДУРНЫЕ ВОПРОСЫ АНАЛИЗА ДИСКУРСА**

**Н.Г. Валеева, Н.В. Иванова**

Кафедра иностранных языков № 2

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Рассматривается процедурная сторона критического и когнитивного дискурс-анализа. На основании обзора существующих аналитических подходов делается обобщение о центральных задачах анализа дискурса.

**Ключевые слова:** дискурс, когнитивный анализ, теория модальности и речевых актов.

В рамках теории дискурса исследователи отмечают наличие определенных общих тенденций, касающихся баз данных, методик анализа, круга анализируемых вопросов. Так, дескриптивный подход в анализе дискурса связан, с одной стороны, с изучением набора языковых средств, речевых стратегий в какой-либо области, а с другой — с анализом содержательной стороны текстов для выявления тематически релевантных блоков [8].

Критический анализ дискурса нацелен на поиск взаимовлияния общества и языка, на рассмотрение проблемы использования языка как средства власти и социального контроля. Он предполагает занятие интерпретатором критической позиции относительно транслируемых смыслов и рассматривает язык «в действии», то есть исходит из того, что социальные интересы, властные отношения и существующие в обществе зависимости не только отражаются в языке и мышлении, но и упрочиваются в ежедневном общении [7].

Заведомая предвзятость исследователя при рассмотрении вопросов взаимоотношения власти и языка преодолевается в когнитивном подходе к анализу дискурса, который предусматривает моделирование структур сознания участников коммуникации. Это моделирование осуществляется посредством анализа выраженных через язык стереотипов сознания, проявляющихся в выборе риторических приемов, стратегических ходов коммуникации, в тематической структуре дискурса [3; 6]. Сам дискурс рассматривается в современном гуманитарном знании в контексте идей постструктурализма и постмодернизма, а именно как «специфическая для конкретной культуры и социума языковая реализация, конструирующая определенный „социальный порядок“» [4. С. 203].

В процедурном отношении анализ дискурса предполагает последовательное прохождение трех фаз: 1) описание текста/текстов (формальный анализ языковых элементов); 2) интерпретацию (поиск в формальных и стилистических особенностях текста следов условий его продукции и «подсказок» для толкования); 3) объяснение (каким образом процессы взаимодействия отправителя и получателя текста соотносятся с социальным контекстом и являются социально релевантными) [9].

В целом дискурс-аналитики неодинаково решают проблему описания языковых средств, подлежащих рассмотрению, и могут исходить из системно-структурных характеристик языка либо из его функций; преследовать цель ограничить исследуемые языковые явления или же провести тщательную инвентаризацию. Например, у З. Егера [12] первый этап предполагает рассмотрение всех знаменательных частей речи, всех синтаксических структур, выявление внутритекстовых связей, стилистических фигур, особенностей композиции, деления на абзацы, графостилистического оформления и иных аспектов. Н. Фэрклоу [9] предлагает схему анализа дискурса в опоре на вопросы, касающиеся лексики, грамматики и текстовых структур, и в частности:

- а) изотопических цепочек; структурирования тематического пространства через отношения синонимии, антонимии, гипер-/гипонимии между словами; стилистически маркированных слов, тропов;
- б) глагольных форм (актив/пассив, выражение точечной активности/процесса/состояния и т.п.), способов выражения модальности, используемых личных местоимений, эксплицитных средств связи и пр.;
- в) конвенций ведения коммуникации, способов контроля очередности реплик коммуникантов, наличествующих композиционно-речевых форм и др.

Р. Фаулер [11] исходит, в свою очередь, из функциональных аспектов при описании языковых средств и рассматривает лингвистические ресурсы на фоне выделенных М.А.К. Хэллидеем социальных функций языка: идеационной, межличностной и текстовой.

Идеационная функция подразумевает выражение в языке опыта познания мира. В рамках средств ее реализации рассматриваются: а) характеристики предиката (подразумевается ли действие или состояние, направлено ли действие на объект или на субъект действия и т.п.), б) лексическая структура текста (изотопические цепочки). Межличностная функция позволяет выразить отношение к сообщаемому, к партнерам по коммуникации, а также определить роль отправителя сообщения (информирование, убеждение, интервьюирование и т.п.).

При анализе межличностной функции в фокусе внимания находятся средства выражения модальности и речевые акты. Текстовая же функция ответственна за создание собственно речемыслительных продуктов, а при ее рассмотрении внимание уделяется средствам логического структурирования информации и установления когезии.

В рамках критического и когнитивного анализа дискурса исследователи подчеркивают необходимость преодоления границ языковой системы для учета знаний и мнений носителей языка. Так, например, Н. Фэрклоу предлагает оценивать значимость формальных характеристик языковых феноменов относительно выражения с их помощью знаний/мнений носителей языка, социальных отношений и социального самоопределения. З. Егер обращает внимание на метафоры как модели интерпретации действительности; на отсылки к имеющимся знаниям за счет упоминания известных событий; на социальные группы, которые представляет эмитент текста и к которым он обращается. Р. Фаулер подчеркивает необходимость привлечения знаний о широком социокультурном контексте.

Глобальный взгляд на вопросы, находящиеся в фокусе внимания дискурс-аналитиков, позволяет выделить три основных направления, по которым на дискурсивном уровне производится рассмотрение языковых явлений. Первое направление связано с анализом именований участников коммуникации (1), а также различных указателей на отношения между ними, второе — с анализом указателей на особенности структурирования знаний/мнений коммуникантов, и третье — с анализом способов воздействия на целевую аудиторию. В связи с этим релевантными для анализа дискурса можно признать три частные задачи: определение границ социальных групп, получение представления об особенностях картины мира данных социальных групп и анализ способов предъявления информации на фоне используемой картины мира.

Маркировка границ социальных групп наиболее ярко проявляется в реализации стратегии дифференциации, отделения «своих» («мы») от «чужих» («они»).

Образ «своих» создается, как правило, в ходе положительной самопрезентации, а круг «чужих» очерчивается с помощью диффамирующих стратегий (сниженная лексика, уничтожительное употребление слов в переносном значении). Кроме того, выбор лексики для характеристики «своих» и «чужих» может определяться принадлежностью слов к условным группам «то, что хорошо / приносит радость, пользу и т.п.» и «то, что плохо / причиняет боль, вред и т.п.» [ср.: 2]. Соответственно, слова первой группы используются для характеристики своей группы, а второй — для описания оппонентов.

По поводу выявления особенностей картины мира можно сказать, что важные для общества концепты упоминаются, в частности, в ходе аксиологически ориентированного аргументирования.

Ценности, актуальные в конкретный период времени, затрагиваются в так называемых доводах к пафосу (к чувствам, к эмоциональной памяти) и к этосу (к обычаям, морали, к коллективной памяти) [5]. В доводах к пафосу обычно используются две крайние точки шкалы эмоциональной памяти: то, что заведомо неприятно (угроза), и то, что заведомо приятно (обещание). При этом угроза заключается в объяснении негативных последствий принятия того или иного решения, а обещание, напротив, связывает с данным решением какие-либо улучшения.

Указателями на единицы шкалы эмоциональной памяти являются эмоционально окрашенная лексика, слова, вызывающие приятные/неприятные ассоциации, прилагательные и наречия в превосходной степени и в формах, имеющих элеативное значение, а также описания известных ситуаций, узнаваемых образов.

Доводы к этосу, или этические доказательства, представляют собой обращения к этическим нормам и связаны с принятием или отторжением какого-либо поведения, поэтому они включают доводы к сопреживанию и доводы к отвержению. И те, и другие доводы опираются на общие для данной социальной группы нравственные представления, этические категории и ценности.

При анализе презентации информации целесообразно обращать внимание на языковые средства вариативного отражения действительности, под которыми понимают альтернативные языковые средства выражения определенного смысла [1].

Языковое варьирование может осуществляться как на фонетико-фонологическом, лексическом, синтаксическом и текстовом уровне, так и на уровне детальности описания ситуаций и использования средств метафоризации. Варьирование на фонетико-фонологическом уровне может быть эффективным средством создания определенных представлений у адресата за счет положительных или отрицательных ассоциаций, связанных с особенностями произнесения звуков, с интонационным рисунком, темпом речи.

Примером варьирования на лексическом уровне могут служить эвфемизирующие или дисфемизирующие номинации, определяющие формирование различного отношения к одному и тому же субъекту или объекту. На уровне текста вариативное представление информации зачастую связано с соблюдением/нарушением жанровых конвенций, а также за счет выдвижения различной информации на сильные позиции текста.

Как видно из вышеизложенного, сформулированные частные задачи анализа дискурса имеют привязку к определенным знакам и стратегиям дискурсивного поля, поэтому сознательная постановка этих задач при анализе дискурса будет способствовать лучшей ориентации в дискурсивном пространстве и позволит упорядочить этапы интерпретации.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Коммуниканты в дискурс-анализе рассматриваются, напомним, как представители определенных социальных групп, транслирующие соответствующие ценности и мировоззренческие структуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учеб. пос. — М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- [2] Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2002.
- [3] Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: Гнозис, 2003.
- [4] Макаров М.Л. Основы теории дискурса. — М.: Гнозис, 2003.
- [5] Хазагеров Г.Г. Политическая риторика. — М.: Никколо-Медиа, 2002.
- [6] Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография / Ин-т языкоznания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград: Перемена, 2000.
- [7] Bonfadelli H. Medieninhaltsforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. — Konstanz: UVK-Verl.-Ges., 2002.
- [8] Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- [9] Fairclough N. (ed.). Critical Language Awareness. — L.: N.-Y.: Longman, 1992.
- [10] Fairclough N. Language and Power. — Harlow, England/L.: N.-Y.: Longman, 1989.
- [11] Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. — L./N.-Y.: Routledge, 1991.
- [12] Jäger S. Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. — 2. überarb. u. erw. Auflage. — Duisburg: DISS, 1999.

## **PROCEDURES OF DISCOURSE ANALYSIS**

**N.G. Valeeva, N.V. Ivanova**

Chair of Foreign Languages № 2

Institute of Foreign Languages

Peoples' Friendship University of Russia

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

This article focuses on the procedures of critical and cognitive discourse analysis. A general view on the problem allows the authors to feature three topical objectives of these procedures.

**Key words:** discourse, critical and cognitive discourse analysis, modality, speech act theory.

---

## **ДВУЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ**

**Л.А. Девель**

Балтийская педагогическая академия  
пл. Декабристов, 35, Санкт-Петербург, Россия, 190121

В статье рассматриваются современное состояние и тенденции двуязычной лексикографии.

**Ключевые слова:** лексикография, двуязычные словари, словарная статья.

Задачи, решаемые с помощью двуязычных словарей, охватывают сегодня в условиях интеграции мира и вхождения в Болонский процесс самые разнообразные области науки и практики: обучение иностранным языкам и переводу при компетентностном подходе в условиях непрерывного образования, теорию и практику научно-технической информации, теорию массовой коммуникации, переведоведения и многие другие.

Иностранный-родная лексикография все чаще становится предметом серьезного исследования во всем мире. В нашей стране растет количество трудов по двуязычной лексикографии [4; 6; 8; 10].

Рассмотрим предмет, основные задачи, содержание двуязычной лексикографии в непрерывном образовании [4; 8; 9; 10; 11].

Предметом теории двуязычной лексикографии является выработка методики и критериев установления и способов фиксации эквивалентных отношений элементов двух различных языков. Установление межъязыковых лексических соответствий привело в свое время к созданию первых двуязычных словарников и словарей. Двуязычная лексикография призвана устанавливать и описывать эквивалентные — с определенной оговоркой об относительности в ряде случаев этой эквивалентности — отношения между элементами двух языков. Двуязычный словарь — это основной словарь для декодирования (перевода с чужого, иностранного, часто английского языка на родной) окружающей действительности, наиболее распространенный тип словарей, где наряду с краткими лексикологическими, грамматическими, зачастую фонетическими указаниями к вокабулю дается перевод данного слова в разных его значениях на другой язык.

Содержанием двуязычной лексикографии является описание лексики одного языка при помощи другого языка. Двуязычная лексикография — это комплекс исследований, посвященный изучение практики составления словарей, их структуры и пользования ими [11. С. 15].

Теория двуязычной лексикографии сегодня вносит свой вклад в:

- рассмотрение объема, содержания и структуры понятия лексикографии;
- учение о жанрах и типах словарей;
- учение об элементах и параметрах;
- учение об основах лексикографического конструирования и возможности компьютеризации;
- учение о привычных словарных материалах;

- учение о планировании и организации словарной работы;
- выработку и формирование правил лексикографирования [8. С. 7].

Принципы лексикографического описания включают: принцип относительности и ориентированности на адресата; принцип стандартности; принцип экономности; принцип простоты; принцип полноты; принцип эффективности; принцип семантической ступенчатости описания.

Двуязычный словарь, как и любой словарь, выполняет основные функции: учебную, эпиместическую (справочную), систематизирующую и нормативную. Понятийный аппарат двуязычной лексикографии, оставшись в основе традиционным, расширился, прежде всего, в связи с участием компьютера в процессе лексикографирования. При создании двуязычных словарей стали привлекать данные *корпусов параллельных текстов: корпусов переведенных текстов и корпусов сравнительных текстов*.

Основная проблематика двуязычной лексикографии связана с установлением и способами фиксации эквивалентных отношений элементов языков, критериями выбора (эквивалентного) перевода в связи с *анизоморфизмом* — взаимным несоответствием языков. Американскому *drugstore* нет сходного явления в Европе. Этому слову, строго говоря, не найдется хорошего перевода в европейских языках. Дело не только в материальных экстраграфических различиях.

Если взять слово из осетинского языка, то ему не найдется точного перевода в английском или русском по причине межкультурных различий. Хороший словарь содержит разного рода пометы. Вместо перевода приходится в некоторых случаях обращаться к объяснению (англ. *gloss*): в латинско-английском словаре слову *consul* дается объяснение — *the highest executive dignitary of the Roman republic*.

В настоящее время в отношении перевода в словаре используется устоявшаяся терминология, например, исходный язык — *ИЯ*, переводящий язык — *ПЯ*, *L1* — родной язык, первый язык, *L2* — второй язык, *эквивалент*, также словарный эквивалент — лексема, максимально соответствующая лексеме входного языка, и перевод, приписываемый автором словаря лексеме входного языка, относится к немногочисленным терминам (*birch* — береза); межязыковое *соответствие*, *переводной эквивалент*, *перевод* — подразумевая, что перевод не может полностью воспроизвести на переводящем языке все нюансы значения слова на исходном языке; *экзотизмы* — заимствованные слова-реалии «чужой» культуры (*мисс*, *lord*, *паб*); *иноязычные вкрапления*, *варваризмы* — подлинно иностранные слова и выражения, не полностью освоенные или совсем не освоенные языком из-за фонетических и грамматических особенностей (*ноу-hай*, *хэппи-энд*, *онлайн*, *кастинг*, *брифинг*, *имидж*).

В зависимости от предназначения словаря: служить пособием при чтении текста на чужом языке (*декодирования, пассивный словарь*) или пособием при переводе с родного языка на чужой (*кодирования, активный словарь*), его желательно строить по-разному.

Так, русско-английский словарь для англичан может давать меньше сведений в «правой» (английской) части, чем их дает русско-английский словарь, предназначенный для русских.

Приведем пример Ю.С. Маслова [7. С. 121]. Переводя слово *обращение*, словарь для англичан может просто перечислить все возможные эквиваленты (*address*, *appeal*, *conversion*, *treatment*, *circulation* и т.д.), так как англичанину известны смысловые различия между этими английскими словами; в словаре для русских придется указать, что *address* и *appeal* — это «обращение к...», причем *appeal* — это «обращение» в смысле «призыв»; *conversion* — это «обращение» в смысле «обращение в веру», *treatment* — это «обращение с... обхождение с кем-либо», а *circulation* — «обращение товаров, денег и т.п.», кроме того, придется указать, с какими предлогами употребляются эти английские существительные, дать транскрипцию произношения, т.е. снабдить английские эквиваленты разъяснениями, которые помогут правильно употребить их при переводе текста с русского языка на английский.

Ясно, что картина в англо-русском словаре соответственно изменится. В словаре, рассчитанном на русских, русская часть будет менее подробной, но в словаре, предназначенном для англичан, надо указывать различия в значения и в употреблении русских эквивалентов, снабжать их грамматическими пометами, указать ударение и т.д.

Двуязычная лексикография рассматривается как особая научная дисциплина, имеющая и свою собственную теоретическую проблематику, и проблематику, общую с целым рядом других лингвистических, методических дисциплин и дисциплин, помогающих разрешать практические, технологические проблемы [4. С. 16].

Структура бумажного словаря включает мега-, макро-, микроструктуры [1].

**Мегаструктура** — это все, что не входит собственно в корпус словаря — предисловие, правила пользования, грамматический очерк при словаре, фонетический очерк при словаре, дополнения, приложения в виде картинок, комментариев, рекомендаций. Списки личных имен, названий стран, числительных обычно входят в приложения, но последнее время стали включаться в корпус словаря.

**Макроструктура** — корпус словаря. При формировании макроструктуры принимают решения о словарнике и словарной статье. Словник задает область описания словаря. Качество словарника, то есть то, насколько целесообразно он составлен, в значительной степени определяет качество всего словаря. Состав словарника определяется спецификой выходного языка словаря, практическими соображениями и направленностью словаря. Составитель словарника словаря исходит не только из частоты слов во входном языке, но и из частоты эквивалентов этих слов в выходном языке, что имеет практическое значение, в частности для рационального отбора лексики на разных этапах обучения неродному языку.

**Микроструктура** — это словарная статья. Одна из основных задач в работе лексикографа — это идентификация лексических составляющих, или структурирование словарной статьи, на основе дифференциации значений слова и членение слова на значения, или филиация. При работе над двуязычным словарем желательно сочетать работу двух редакторов, занимающихся ИЯ и ПЯ.

После дифференциации перед редактором-составителем встает вопрос о порядке размещения значений слова в словарной статье: статистическом порядке или семантическом порядке во главе с «основным» значением или по-другому.

При формировании словарной статьи принимаются решения по ряду следующих вопросов.

Нотацию в словаре желательно представлять в знаках Международной фонетической ассоциации — МФА. Необходима фонетическая и грамматическая характеристика слова, а также его грамматический параметр. Следует представить анализ значения: лексическое значение, стилистический, частотный и оценочный параметр.

Необходимо указывать и ареальный параметр — например, в случае английского языка это будет Американский английский — *AmA* или Британский английский — *BraA*, т.е. то, что сейчас принято указывать в зарубежных и отечественных словарях. Культурный компонент значения слова — социолингвистический и прагматический аспекты (особенно важны для развития коммуникативной, переводческой компетенций). Различные пометы для передачи безэквивалентной лексики, толкования, пояснения и иллюстрации в виде примеров перевода или картинки помогут пользователю при чтении словарной статьи. Предполагается, что *метаязык* — язык описания — прежде всего в словарной статье прост и доступен пользователю.

В условиях интеграции мира, интенсификации информационно-коммуникационного обмена в странах Европейского Союза и в нашей стране в соответствии с международными соглашениями Болонского процесса и Копенгагенской декларацией решаются проблемы смешанного (англ. *blended*) обучения, компетентностного подхода [2; 9] с включением двуязычного словаря в непрерывное образование. Сегодня для широкого круга пользователей представляют интерес сочетание реальных и виртуальных ресурсов, Интернет-словари и словари на CD, словарные сайты в свободном доступе, характеристики отечественных словарей: Lingvo, Multitran, Multilex, Prompt.

В современных условиях позиционирование, репертуар, лексикографические, пользовательские характеристики двуязычного переводного словаря в ряду справочных ресурсов (англ. *reference science*) в информационно-коммуникационном пространстве образования приобретают особое значение.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Агрикола Э. Микро-, макро-, микроструктуры и содержательная основа словаря // Вопросы языкознания. — 1984. — № 2. — С. 73.
- [2] Банг Й. «Электронный» Болонский процесс — создание европейского образовательного пространства. Шаг к обществу, основанному на знаниях // Информационное общество. — 2005. — № 4. — С. 10—14.
- [3] Берков В.П. Двуязычная лексикография. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ, 2004.
- [4] Гак В.Г. Лексикография: словарь // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — С. 258—59; 462—464.
- [5] Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. — М.: Русский язык, 1980.
- [6] Ермолович Д.И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. — М.: Р. Валент, 2005.
- [7] Маслов Ю.С. Введение в языкознание. 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1987. — С. 121—122.

- [8] Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии. — М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1990.
- [9] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком; изучение, обучение, оценка. — Страсбург: Департамент по языковой политике, 2005.
- [10] Щерба Л.В. Предисловие ко второму изданию «Русско-французского словаря» // Русско-французский словарь / Сост. Л.В. Щерба, М.И. Матусевич. — М.: Советская энциклопедия, 1959. — С. 4—9.
- [11] Hartmann R.R.K., James G. Dictionary of lexicography. — L.: Routledge, 2001.

## BILINGUAL LEXICOGRAPHY

L.A. Devel

Baltic Pedagogical Academy  
Sq. Dekabristov, 35, Saint-Petersburg, Russia, 190121

The article discusses the contemporary state and trends of the bilingual lexicography.

**Key words:** lexicography bilingual dictionary, dictionary article.

---

# **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШВЕЙЦАРИИ\***

**Е.Г. Дмитриева**

Кафедра иностранных языков

Филологический факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассматриваются лексические особенности швейцарского варианта французского языка на материале текстов франкошвейцарских авторов.

**Ключевые слова:** варианты языка, полинациональный, французский язык в Швейцарии.

Интерес к рассматриваемой проблеме двуязычия определяется следующими соображениями. Во-первых, французский язык априори предоставляет богатый и обширный материал для проведения сравнительно-сопоставительных социолингвистических исследований. Во-вторых, в условиях глобализации язык франкошвейцарцев остается крупнейшим маргинальным ареалом франкофонии. В-третьих, характером лингвистических взаимоотношений в швейцарском языковом союзе, традиционно равноправным и толерантным, в особенности с учетом того внимания, которое современное языкознание уделяет вопросам межкультурной коммуникации.

Анализ функциональных характеристик и структурных разновидностей языков, способных обслуживать социумы, возникшие за пределами территории первоначального распространения, позволил отечественной лингвистике сформулировать понятие национального варианта языка, а сами языки подобного уровня дефинировать как национально негомогенные или полинациональные. Такие языки способны интерпретировать социокультурные особенности и экономические уклады своих лингвистических ареалов, их демографические характеристики и бытовые традиции, а также такие априорные элементы объективной реальности, как климат, размер территории, состояние флоры и фауны. При этом с течением времени происходит становление устойчивых языковых черт, составляющих оригинальную основу национального варианта.

Сказанное в полной мере относится к состоянию французского языка в Швейцарии. И не только его: достаточно вспомнить франкоязычную Бельгию (регион Валлония) и провинцию Квебек в Канаде, где также сложились свои регулярные отклонения от центральнофранцузской нормы в плане лексики, грамматики и стилистического оформления речи.

Примечательно, что французская лингвистическая традиция предпочитает не делать акцента на дифференциации национальных вариантов вовне и провинциальных регионализмов внутри страны.

---

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

Французские лингвисты соглашаются с тем, что «язык не может быть идентичным самому себе на всей территории своего распространения» [1. С. 393]. Однако единственный источник отклонений они видят в социокультурном окружении зарубежной франкофонии.

Мы придерживаемся той точки зрения, что любой состоявшийся национально-государственный вариант языка как объект исследования не должен подвергаться интеллектуальной или научной дискриминации при его сравнении с языком метрополии. Тот же французский язык, пройдя через каскад исторических и политических коллизий, настолько отдалился от своего исходного состояния, что не может претендовать на эталон нормы. По своей сути он представляет собой центральнофранцузский вариант языка.

Иначе говоря, полинациональный язык в рамках конкретной национально-государственной реализации имеет свой оригинальный и полноправный масштаб нормы. При этом отклонения франкошвейцарского варианта от центральнофранцузского в первую очередь проявляется на лексико-семантическом уровне.

В качестве подтверждения приведем ряд примеров (№ 1—4) трансформации лексических единиц, нашедших отражение в литературных текстах известных франкошвейцарских авторов и определяемых как семантические дивергенты, статализмы, регионализмы и диалектизмы.

1. Словом «une pinte» швейцарцы называют кафе, небольшой бар (*café, bistro offrant des boissons alcoolisées mais aussi une restauration simple et bon marché; débit de boisson (éventuellement dans une auberge, un hôtel)* [2. С. 573]). В основном употребляется в кантонах Во и Невшатель, в то время как в Женеве встречается значительно реже. Данное значение было образовано путем метонимического переноса и является швейцарским семантическим дивергентом.

Метонимия (от греческого *metonymia* — «переименование») представляет собой один из видов тропов — семантических преобразований языковых единиц, которые в определенном контексте трансформируют их значение, и состоит в переносе названия с одного класса объектов (или единичного предмета) на другой класс (или отдельный предмет), ассоциируемый по смежности, сопредельности, иному виду контакта.

В данном случае от значения «*mesure de capacité; vase ayant cette capacité; son contenu*» (куружка, пинта), известного во Франции, появилось значение «бар» — место, где можно выпить кружку пива.

Интересно, что в северных землях Германии имел место тот же процесс. Там существует слово «*die Pinte*», также обозначающее небольшой бар.

По данным немецкого лингвиста Kluge, это значение укоренилось благодаря вывескам на тавернах, выполненных в форме кружки. Скорее всего, в XV в. это слово было заимствовано французским языком из немецкого в своем первом, прямом значении, а затем процесс формирования переносного значения пошел параллельно в двух языках.

В XIX в. во французском языке метрополии существовало выражение «*une Grand'Pinte*», обозначавшее пригород Парижа, в котором находились популярные питейные заведения. От слова «*une pinte*» были образованы слова «*pinteur*»

(завсегдатай бара), «*pintocher*» (часто посещать бары, много пить), «*pintier/ère*» (хозяин/хозяйка бара).

В слове «*pintocher*» следует обратить внимание на пейоративный суффикс «-ocher», придающий глаголу отрицательную коннотацию.

Ex: «Le général était Vaudois, son portrait est dans toutes les **pintes** avec la petite armoire à tabac, l'horaire des cars postaux et le cheval blanc de Rössli (marque de cigarettes) [3. С. 74] и «...et chaque samedi sa femme dirige l'après-midi de couture où il se boit plus de thé qu'en une année dans n'importe quelle **pinte** du canton» [3. С. 122].

2. Во французском национальном языке Швейцарии используется словосочетание «bar à café», которым обозначают место, где подают безалкогольные напитки, легкие закуски, десерты, мороженое и т.д.

Ex.: «Elle est superbe la gauche romande!... pétitionnaires en Alfa Roméo applaudissant à l'entrée des tanks démocratiques sur les quais hésitants de la Moldau, **Cohn-Bendits de bars à café** hantés par l'imitation infantile de Nanterre et la destruction de l'Université où ils convoitent leurs petites grades» [4. С. 99].

В этой фразе имя собственное Кон-Бендит используется как нарицательное, о чем свидетельствует множественное число (1).

Бары, где продают алкогольные напитки, во франкоязычной Швейцарии называются «bar à café avec alcool», но это выражение чаще употребляется в рекламных объявлениях. В разговорной речи его заменяет слово «un bistrot», тогда как во Франции в разговорной речи в одном и том же значении используется и «un bar», и «un bistrot».

Для обозначения кафе или бистро во франкошвейцарском языке существует также слово «un tea-room» (*établissement public, souvent associé à une boulangerie ou une pâtisserie, qui sert des mets et des boissons sans alcool à consommer sur place ou à emporter, et qui n'est pas destiné en priorité à la consommation de thé* [2. С. 719]). В следующем примере видна разница в употреблении слов «un tea-room» и «un bistrot».

Ex: «Tantôt pour aller prendre quelque chose dans un établissement du genre **tea-room** (jamais dans le **bistrot**), car il ne buvait que du thé, du tilleul ou de la verveine» [5. С. 77].

«Un tea-room» распространено во всех франкоязычных кантонах. Высоко-частотно используется словосочетание «un salon de thé», но оно обозначает предприятие общепита в гостинице, аэропорту, музее, а не отдельное кафе. «Un tea-room» заимствовано из английского языка, и в Швейцарии появилось в начале XIX в., когда в сфере туризма доминировало британское влияние. Изначально так называли чайный салон в английском стиле, и только позднее — небольшое кафе. Это слово определяется как статализм (2) и является собой пример слова, имеющего хождение в Швейцарии, но вышедшего из употребления в самой Франции (большинство опрошенных французских информантов предположили, что «un tea-room» обозначает «чайную комнату»).

Ex: «Il y a une vieille parenté entre une certaine montagne et moi. Pas la montagne des traîneuses de piolets et des guides autoritaires aux chaussettes rouges! Mais la mon-

tagne où le cœur bat un peu plus fort parce que la **pression** est montée, où le vin est plus vif, où les yeux sont plus ouverts, les désirs plus rapides, la montagne des hôtels à croisillons et des épiceries-tea-rooms...» [4. C. 13].

3. Монету достоинством в пять швейцарских франков называют «une thune»: «Et osant, moi, à la fin de la séance, toucher une **thune**?» [5. C. 95]. «Une thune» существует во Франции с 1828 г., но во французских словарях оно комментируется как «арготизм» и «просторечие» (Lingvo дает помету «арготическое, устаревшее»). Иногда «une thune» употребляется как эвфемизм денег, хотя и это значение сопровождается пометой «просторечие», в то время как во франкошвейцарском языке «une thune» не имеет отрицательных коннотаций. Это подтверждается опросами французских информантов, которые отмечали, что данное слово означает во Франции «argent en général» и часто употребляется в выражениях «avoir/ne pas avoir de la thune».

4. Слово «un carnet» обозначает книжку, куда продавец небольшого гастронома записывает название продуктов, проданных в долг. Данная реалия устарела, и «un carnet» сегодня употребляется с ироническим оттенком. Но на основе «un carnet» появились новые словообразования. Так, «acheter au carnet» имеет значение «купить в кредит». «Un carnet du lait» означает ведомость, где отмечают объем молока, которое фермер поставляет на молокозавод.

Ex.: «Le choix des plumes? J'aurais pu lui réciter un petit cours sur le stylo-feutre: le stylo-feutre rend des services. Il lui manque la subtilité. Il y a un côté technicien, un côté architecte socialiste qui m'ennuie. Un dépanneur, un point c'est tout. Le bic est plus mariolle. Il fait facture, **carnet du lait**, mais il est recommandé d'en avoir un ou deux dans la musette» [4. C. 81].

Впервые «carnet du lait» было использовано в 1947 г. в книге В-А. Престра «La lente agonie» [6. C. 169].

Своебразие языковой ситуации в Швейцарии определяется тем, что эта страна занимает промежуточное положение между германским и романским миром. Следующие два примера (№ 5, 6) демонстрируют эту реальность в контексте расширения словаря франкошвейцарцев путем заимствований от своего германошвейцарского соседа, что является дополнительным фактором формирования национального варианта языка.

5. Словосочетанием «place de parc» франкоязычные швейцарцы обозначают место парковки.

Ex.: «Autre chose du même ordre: alors qu'il y a en ville de moins en moins de place pour les voitures, alors qu'on se bat pour des **places de parc**, les énormes quatre-quatre prolifèrent» [7. C. 138].

Выражение «place de parc» является калькой с немецкого сложного слова Parkplatz, имеющего то же значение, в то время как во Франции в ходу другие словосочетания: «place de stationnement individuel» или разговорные «parcage» и «parking».

6. Такие реалии, как «таблица», «список» или «табель» передаются с помощью слова «une tabelle».

Ex: «Atterri à Inishmaan dans un pré à peine balisé, le temps de déposer le curé, sa burette et quelques paquets fortement ficelés puis reparti pour la «Grande Ile» ... sans

même avoir coupé le moteur et pour le vol le plus court inscrit dans les **tabelles** de l’aviation commerciale, soit trois minutes quarante-cinq secondes» [8. С. 25].

«Une *tabelle*» существует во французском языке Швейцарии с 1726 г. [2. С. 714] и пришло из германоязычных кантонов, где имеет ту же коннотацию и написание (с XVII в.). В немецкий же язык «une *tabelle*» пришло из латыни (*Tabella*).

В заключение можно констатировать следующее. Хотя отклонения франко-швейцарского языка от центральнофранцузской нормы не несут глубоких структурных разрывов, словарный запас и сфера применения национального варианта языка имеют устойчивую тенденцию постоянного расширения. Данное обстоятельство предопределяет необходимость уделять этому крупнейшему лингвистическому ареалу франкофонии самое пристальное внимание.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Даниэль Кон-Бендит был одним из лидеров студенческого восстания 1968 г. в Париже. Сегодня он — политик европейского уровня, руководитель фракции «зеленых» в Европарламенте (примеч. авт. — Е.Д.).
- (2) Статализм — это слово или словосочетание, которое отображает локальные особенности природной и социокультурной среды страны, но не встречается за ее пределами (примеч. авт. — Е.Д.).

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Martinie A.* Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. — Вып. 3. — М., 1963.
- [2] *Thibault A., Knecht P.* Dictionnaire Suisse Romand: particularités lexicales du français contemporain (DSR). — Genève: Zoe, 2004.
- [3] *Chessex J.* Portrait des Vaudois. — Lausanne: Aire, 1982.
- [4] *Chessex J.* Carabas. — Paris: Grasset, 1971.
- [5] *Haldas G.* Chronique de la rue Saint-Ours. — Lausanne: Age d’homme, 1987.
- [6] *Prestre W.-A.* La lente agonie. — Neuchâtel, Attinger, 1947.
- [7] *Z’Graggen Y.* La nuit n’est jamais complète. — Vevey: Aire, 2001.
- [8] *Cohen A.* La belle du seigneur. — Paris: Gallimard, 1990.

## LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE SWISS NATIONAL VARIANT OF FRENCH LANGUAGE (based on the works of A. Cohen)

E. Dmitrieva

Peoples' Friendship University of Russia  
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the lexical distinctions of the Swiss variant of the French language basing on the works of Swiss writers.

**Key words:** language variants, the French language in Suisseland.

---

## **К ВОПРОСУ О ФРАЗЕОЛОГЕМАХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ (на материале испанского языка)**

**Д.Н. Еркова, Ж. Багана**

Кафедра французского языка

Белгородский государственный университет  
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье описывается роль цвета в испанской фразеологии; раскрываются ее специфические особенности; в частности, национально-культурная специфика цветовых ассоциаций в испаноязычных странах.

**Ключевые слова:** фразеологемы, цветообозначения, испанский язык, национально-культурная специфика, цветовые ассоциации.

Есть цвета, которые принадлежат определенным странам и определенным людям.

*M. Шагал*

Специфика восприятия цвета и его отражения в лингвистической системе социокультурной общности находится в фокусе многочисленных исследований и объясняется влиянием различных факторов.

Известно, что человек имеет возможность выражать свои мысли не только путем прямого указания на них, но и путем образного переосмысления. Среди средств выражения чувств и эмоциональных реакций символика занимает большое место. Цветовая символика является наиболее распространенной в культурах мира. Она представляет собой единство связей и интерпретаций, которые возникают вокруг цвета как символа [1].

С глубокой древности цвет, его действие и сущность возбуждали огромный интерес человека. Символическое наполнение цветов изменялось в разные исторические эпохи, но никогда не исчезало. Часто современное символическое значение цветов находит свое разъяснение в предыдущих эпохах.

Лексико-семантическая группа цветообозначений представляет уникальную возможность их исследования в культурологическом аспекте, так как по своей природе понятие цвета лежит на границе фоновых и собственно языковых знаний, что ставит вопросы о механизме репрезентации цвета в сознании человека, позволяя пользоваться в работе данными когнитивной психологии, и одновременно о влиянии экстралингвистических факторов на развитие языка, что дает возможность подключения к исследованию этнографических, этнокультурных и социолингвистических областей знания [2].

А. Вежбицкая отмечает: «...Пытаться искать во всех языках поле «цветовой семантики» — значит, навязывать исследованию всех культур перспективу только одной из них, в первую очередь современной технологически высоко развитой западной культуры» [3]. Поэтому цвет — это не «универсальное» человеческое понятие, не универсальны и имена цвета, и в любом языке цветообозначения могут рассматриваться как вполне самодостаточное лексико-семантическое поле [4].

Семантическая структура наименований цвета включает в себя в качестве обязательного компонента символическое значение, закрепленное за данным цветом и основанное на связи с реальной действительностью, с этическими, культурными и историческими традициями народа.

Национально-культурная специфика употребления цветообозначения находит отражение во фразеологических единицах (ФЕ), которые, будучи квинтэссенцией народной мудрости, фиксируют стереотипы мышления, результаты накопленного культурно-языковой общностью коммуникативного опыта. Исследование ФЕ с компонентом цветообозначения приводит к необходимости рассмотрения процессов фразеологической номинации сквозь призму диахронии: закрепление за цветом определенной символики часто связано с народными верованиями и нормами, берущими начало в мифологии и религиозной традиции [2].

Национальную самобытность испанских ФЕ неоднократно подчеркивал Х. Ка-сарес. В своей работе «Введение в современную лексикографию» автор пишет: «Исчезнувшие предания, искореняемые предрассудки, обряды, обычаи, народные игры, пришедшие в упадок ремесла, соперничество между соседними деревнями, ничтожные события, памятные в жизни лишь одной деревни или одной семьи... вся психология, вся неподдающаяся учету история наших предков оставляли след в этих эллиптических формулах, которые были отчеканены и оставлены в наследство потомкам» [5].

Основной фонд фразеологии испанского языка Испании и Латинской Америки один и тот же, что позволяет сделать вывод о некоторой самодостаточности «вывезенного» собственно фразеологического испанского фонда на ранних этапах существования на латиноамериканском континенте испанского языка. Однако особенности природно-географических условий, своеобразие растительного и животного мира, влияние индейских языков приводят либо к замене одного из компонентов существующих фразеологизмов, либо к появлению новых устойчивых сочетаний. «...В отличие от литературного языка Испании, — пишет Г.В. Степанов, — литературная норма речи (главным образом устная) в странах Латинской Америки географически дифференцирована в соответствии с национальными, государственными границами, в пределах которых накапливается национально-культурный багаж и формировался психический склад латиноамериканцев» [6].

В качестве примера рассмотрим цветофразеологизм (далее — ЦФ) *ser blanco* [букв. «быть белым»], его общеиспанским значением является «быть европейцем» (человек с белой кожей), однако в современной разговорной речи Испании данный ЦФ расширяет свое значение и функционирует как «трусливый», в то время как в Эквадоре и Венесуэле подобных ассоциаций выявлено не было. Мы можем отметить, что в Доминиканской Республике ЦФ *ser blanco* употребляется как «вежливый», «воспитанный». На Кубе и в Колумбии в качестве цветового символа трусости используется желтый цвет: *ser amarillo* [букв. «быть желтым»] — «быть трусливым» (о человеке), а в Аргентине — фиолетовый цвет (*morado*).

Что касается белого и черного цвета, то помимо традиционных, интернациональных ассоциаций, эти цвета реализуют образы, создавшиеся в ходе культурно-исторического развития того или иного народа. В ходе нашего исследования мы обнаружили, что даже на уровне «цветосодержащего» слова существуют зна-

чительные расхождения в семантике. В Испании глагол *blanquear* имеет значение «белить, отбеливать, добавлять кальций или гипс в пчелиный улей после зимы», в то время как в Латинской Америке этот глагол функционирует совершенно иначе, например в Аргентине — «вернуть на финансовый рынок скрытый или „черный“ капитал». От существительного *blanco* в значении «мишень» в Аргентине, Боливии, Мексике и Уругвае образуется выражение *blanquearlo a uno* — «выстрелить в кого-либо». В Колумбии популярно выражение *blanquearle los ojos a uno* — «строить кому-либо глазки». Отметим, что в Испании эти значения не используются.

В Венесуэле, Аргентине, Парагвае и Уругвае ЦФ *aguas blancas* [букв. «белые воды»] используется в значении «водопроводная вода», в Испании так называют воду с отрубями для лошадей, а в химической промышленности это «раствор» или «уксуснокислая соль с цинком».

В Чили используется ЦФ *palo blanco* [букв. «белое дерево»] в значении «подставное лицо» или «перекупщик». *Palo blanco* — общее название группы деревьев, растущих в горах Испании и Америки и имеющих медицинскую ценность. Снежную шапку горы в Чили называют *poncho blanco* [букв. «белое пончо»], где белый цвет ассоциируется со снегом.

В Испании ЦФ *caballo blanco* функционирует как «человек, вкладывающий деньги в сомнительные предприятия», а в Латинской Америке это выражение имеет совершенно иное значение, символизируя победу и удачу.

В Боливии, если хотят оскорбить европейца, говорят с пренебрежением *burro blanco* [букв. «белый осел»], в данном ЦФ белый цвет является расовым признаком.

Говоря о расовых признаках, обратимся к черному цвету: *negro* — «негр, африканец». В испанском языке, как Испании, так и Латинской Америки, существует большое количество ЦФ с этой семой. Различия носят лексический характер. Например, в Пуэрто-Рико функционирует выражение *el negro siempre es negro y el 28, colorado* (28 — термин карточной игры) в значении «он знает свое место». На Кубе и в Пуэрто-Рико используется ЦФ *al negro siempre le coge la noche* [букв. «ночью негра не заметишь»] — синоним русского фразеологизма «ночью все кошки черные». В Чили встречается выражение *hacer uno el negocio del negro* [букв. «выполнить работу негра»] в значении «оказаться в проигрыше», «прогореть». В Латинской Америке принято называть драку *bailes de negros* [букв. «танцы негров»].

ЦФ *ganar (jugar) con la negra* [букв. «выиграть у черной»] в Чили употребляется в значении «затеять какое-либо дело, не располагая деньгами», «рискнуть», «действовать наудачу», «пойти ва-банк». В этой же стране используется жаргонное выражение *boca negra* [букв. «черный рот»] — «револьвер». Любопытно, что в Испании этот ЦФ расширяет свое значение — «черная дыра», «жерло пропасти».

...*lo mismo que baja serpenteando de las cumbers al valle un gran curso de agua una cascada de fuego que desaparecía en la boca negra de un abismo* [E.A. Díaz. Nativa]. — ...подобно реке, сбегающей с гор в долину, огненный водопад устремлялся в черное жерло пропасти.

В Аргентине и Уругвае бедняков называют *bolas negras* [букв. «черный гуталин»].

У русского при ударе головой «искры из глаз сыплются», а чилиец «видит черных ослов» — *ver burros negros*. В данном случае черный цвет не несет национально-культурной ассоциации, при ударе в глазах мелькают черные точки, только у русских это «искры», а у чилийцев — «ослы». Бесконтекстное употребление ЦФ делает его перевод на русский язык невозможным по причине разных ощущений в одной и той же ситуации.

Нечистоты, грязная вода, канализация логично ассоциируются с черным цветом, отсюда в испанском языке выражение *aguas negras* [букв. «черные воды»].

*En masa, como las aguas negras de un canal, iba a derramarse a la plaza de la Victoria* [E. Cambaceres. Sin rumbo]. — Поток, похожий на **воды сточного канала**, должен был разлиться по площади Виктория.

Медный купорос обозначается в Испании *piedra azul* [букв. «синий камень»], а в Чили так называют жадного, прижимистого человека. Кроме того, синий цвет в чилийском национальном варианте испанского языка реализует еще одну отрицательную ассоциацию: *tiempos (años, meses) azules* [букв. «голубые времена (года, месяцы)»] — «безденежье», «нужда», «черные дни».

Наиболее часто в латиноамериканской фразеологии встречается зеленый цвет. В качестве примера можно привести ЦФ *sacar/salir canas verdes* — «доводить, утомлять, доставать». В данном выражении цвет не несет ассоциативного значения, т.к. существительное *cana* многозначно — «седые волосы», «развлечение», «удовольствие», «разновидность пальмы», «тюрьма». В Испании данный ЦФ не используется, но воспринимается как «утомлять», «надоедать».

В Никарагуа ЦФ *pelar el verde* [букв. «выдергивать зеленый»] имеет значение «умереть».

Полицейских в Чили грубо называют по цвету формы — *perros de velaje verde* [букв. «собаки зеленой масти»].

В Испании, также как и в Латинской Америке, зеленый цвет ассоциируется с непристойностью, пошлостью, что нашло свое выражение в ЦФ *rabo verde* [букв. «зеленый хвост»] — «старый кобель». В Испании более употребительно выражение *viejo verde* [букв. «зеленый старик»].

Любопытно использование зеленого цвета с существительным «год» — *año verde* [букв. «зеленый год»], что в Венесуэле, Аргентине и Парагвае обозначает «никогда».

В латиноамериканских национальных вариантах испанского языка интересные ассоциации вызывает желтый цвет. Образованный от прилагательного глагол *amarillar* [букв. «желтеть»] на Кубе и в Эквадоре используется в значении «пугать», «внушать страх». В Чили тростниковая водка называется *tonto amarillo* [букв. «желтый дурак»]. Кроме того, в Чили о безвыходном, крайне тяжелом положении говорят *dejar (estar, ver) aprietos en amarillos*. В Испании для обозначения подобной ситуации традиционно используется черный цвет: *pasarlas negras* — «намучиться», «натерпеться».

*Si allá sufrieron, acá las van a pasar negras, también — decía en ese momento una voz ronca y colérica* [A. Varela. El río oscuro]. — Если там было несладко, то и тут придется солено, — послышался чей-то хриплый, раздраженный голос.

Таким образом, наблюдается феномен межвариантной национально-культурной специфики, выраженной на лексико-семантическом уровне: она проявляется в плане образного содержания, реализации ассоциаций с тем или иным цветом, передающих разницу в образности мышления носителей различных национальных вариантов испанского языка. Без владения фоновыми знаниями, без определенной подготовки даже испанцу будет трудно понять значение некоторых ЦФ, не говоря уже о представителях других культур. Мы можем сделать вывод, что языковая компетенция сама по себе не способна обеспечить адекватное понимание собеседника, для этого необходимо обладать также культурной компетенцией.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Лохина Л.А. Романо-германская филология // Межвуз. сб. науч. трудов. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. — Вып. 3.
- [2] Колтавская А.А. Цветообозначения сквозь призму культурологии // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: Материалы международной научной конференции. — Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
- [3] Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. — М.: Изд-во Русские словари, 1997.
- [4] Моисеева С.А. Семантическое поле цветообозначений во французском языке // Единство системного и функционального анализа языковых единиц. Сб. научных трудов. — Вып. 6. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2003.
- [5] Casares J. Introducción a la lexicografía moderna. — Madrid: Revista de Filología Española, anejo LI, 1950.
- [6] Степанов Г.В. Испанский язык в странах Латинской Америки. — М., 1963.

## TO THE PROBLEM OF COLOUR DESIGNATION PHRASEOLOGY (based on spanish language)

J. Baghana, D.N. Yerkova

French Language Department  
Belgorod State University  
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

This article touches upon the issue of colour designation phraseology in Spanish language, defines its specific peculiarities particularly cultural identity of colour associations in Spanish speaking countries.

**Key words:** phraseology, colour designation, Spanish language, cultural identity, colour associations.

---

# **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БИБЛЕИЗМОВ В РУССКОМ, ИСПАНСКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ\***

**Е.В. Реунова**

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена сопоставительному анализу фразеологизмов библейского происхождения в русском, испанском, итальянском и английском языках.

**Ключевые слова:** сопоставительный анализ, лексикология, контрастивная фразеология, фразеологические единицы, заимствование, религионимы, фразеологизмы библейского происхождения, мотивация, структура, переводоведение.

Фразеологизмы представляют собой огромный и интереснейший пласт лексики во всех языках мира. Сопоставительный анализ *фразеологизмов библейского происхождения, или библеизмов* (далее — БФ) в русском, испанском, итальянском и английском языках — это очень интересная задача, поскольку мы считаем необходимым определить сходства и национально-специфичные различия фразеологизмов библейского происхождения на материале нескольких языков.

На основании классификации фразеологических единиц (далее — ФЕ), разработанной В.Г. Гаком [1], можно выделить следующие типы БФ.

1. С точки зрения соотношения фразеологизма и текста Библии выделяются *цитатные и ситуативные БФ*.

2. *Первичные и вторичные библейские фразеологизмы.* *Первичные* БФ непосредственно отражают библейский текст или ситуацию. К ним относится подавляющее большинство БФ. *Вторичные* БФ лишь отдаленно связаны с библейским текстом.

3. *Непосредственные и опосредованные БФ.* *Непосредственные* БФ восходят к Библии, *опосредованные* БФ были заимствованы из другого языка или творчества отдельных авторов.

4. *Прямые и переосмыслиенные БФ.* *Прямые* БФ сохраняют свое первоначальное значение, а у *переосмыслиенных* ФЕ (нередко при сохранении формы в целом) оно подлежит семантической трансформации.

По структуре выделяются две группы БФ: *словосочетания и предложения*.

Библия является сводом текстов, переведенных приблизительно на 2000 языков. Несмотря на обилие переводов, смысл всех книг Библии остается единым.

---

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

Формирование заимствований фразеологических единиц из библейских сказаний происходило на протяжении веков. Мотивация выражений, пришедших из Библии, для всех культур одинакова. Их источником являются библейские сказания. Поэтому, хотя такие фразеологизмы звучат на разных языках по-разному, однако смысл их, взятый из книг Библии, как правило, интерпретируется носителями различных языков одинаково.

В результате того, что в свое время традиция изучения текстов Священного Писания в России была прервана, в русскоязычных текстах и дискурсах различных типов нередко наблюдаются ошибки, неточности в употреблении библеизмов.

В этой связи особую актуальность приобретает изучение опыта тех стран, где библейская фразеология на протяжении нескольких веков составляет значительный и активно используемый пласт лексики. Такова, в частности, языковая ситуация в Англии, Испании, Италии и других европейских странах.

На основании впервые проведенного нами сопоставительного анализа были выявлены сходства и различия выбранных для сравнения библеизмов на четырех языках [7]. Исследовательский корпус составили 124 БФ. Полезность и эффективность такого анализа очевидна. По нашему мнению, такое сопоставление показывает, что христианство щедро обогатило лексику языков фразеологизмами, пришедшими из Библии. И хотя есть некоторые различия и культурно обусловленные разнотечения в их употреблении, можно сделать общий вывод, что они выражают понятные библейские события и по смыслу показывают духовное единство на основе одинакового отношения к тексту Библии.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов библейского происхождения в русском, испанском, итальянском и английском языках дал возможность определить общее и национально-специфическое в БФ, так как, несмотря на общность источника, между русскими и европейскими ФЕ существуют некоторые расхождения, что отражается на переводе данных единиц с одного языка на другой.

Выбранные фразеологизмы библейского происхождения различаются по форме, лексическому значению компонентов, а также по принадлежности к тому или иному стилю речи языковых единиц, входящих в состав ФЕ.

Расхождения по внешней форме проявляются в добавлении или опущении какого-либо составного компонента БФ, а также в использовании различных грамматических форм слов без ущерба для общего смысла высказывания. Обратимся к примерам.

БФ *Manna from heaven* может быть представлен в виде *manna* (англ.) — «манна небесная».

*Bajo siete llaves/ bajo llave* (исп.) — «за семью печатями»;

*Drain the cup of woe/ drain (to the dregs) the cup of bitterness* (англ.) — «испить горькую чашу до дна»;

*Tierra de leche y miel/ tierra que fluye leche y miel* (исп.); *una terra dove scorrono latte e miele/ terra di latte e miele* (итал.) — «страна, текущая молоком и медом».

Что касается грамматики, то в плане контрастивной фразеологии часто наблюдаются различия временных планов. Например, в русском цитатном БФ «*Кто*

сеет ветер — **пожнет бурю**» глагол стоит в будущем времени, тогда как в испанском (*Quien siembra vientos, recoge tempestades*), итальянском (*Chi semina vento, raccoglie tempesta*) и английском (*They sow the wind and reap the whirlwind*) аналогах данной ФЕ глагол выступает в настоящем времени.

В этом же примере можно заметить, что в испанском БФ слова *vientos* («ветры») и *tempestades* («бури») употребляются во множественном числе, в то время как в русском («ветер», «буря»), итальянском («vento», «tempesta») и английском («wind», «whirlwind») — в единственном.

Многие БФ различаются по лексическому значению компонентов в силу сложившихся языковых традиций, а также семантических расхождений в многочисленных переводах текста Библии.

Сравним на четырех языках БФ с инвариантным значением «корень зла». В испанском и английском библеизмах языковые единицы «*asunto*» (исп.) и «*matter*» (англ.) имеют общее лексическое значение «дело, вопрос, тема». Таким образом, ФЕ «*la raíz del asunto*» (исп.) и «*the root of the matter*» (англ.) буквально можно перевести как «корень дела», «корень вопроса». В итальянском варианте этого фразеологизма употребляется слово «*danno*» со значением «вред, ущерб», следовательно, «*la radice del danno*» (итал.) дословно означает «корень вреда», тогда как в русский язык вошел БФ «корень зла».

Что касается стилистических расхождений, то можно заметить, что в русских эквивалентах рассмотренных БФ в большинстве случаев употребляется книжная лексика (*испыть, вкусить*) и устаревшая лексика (*возопить, обрящите, златой, неисповедимый*), а также частотно использование архаизмов (*персты, пуп, сей*) и церковнославянлизмов (*дажь нам днезъ, притча во языцех*). В состав БФ на испанском, итальянском и английском языках, как правило, входит лексика нейтрального стиля речи.

Однако некоторые БФ полностью эквивалентны по форме, стилю и лексическому значению компонентов на всех четырех языках.

Вот отдельные примеры.

«Соль земли» — *la sal de la tierra* (исп.) — *la sale della terra* (итал.) — *the salt of the earth* (англ.).

«Содом и Гоморра» — *Sodoma y Gomorra* (исп.) — *Sodoma e Gomorra* (итал.) — *Sodom and Gomorrah* (англ.).

«Книга жизни» — *el libro de la vida* (исп.) — *il libro della vita* (итал.) — *the Book of Life* (англ.) и др. [2].

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в русском языке больше цитатных БФ, сами ФЕ менее вариативны в отличие от их испанских, итальянских и английских аналогов. Входящие в состав БФ компоненты в исследуемых европейских языках относятся к нейтральному стилю речи, а в русских ФЕ — к книжному. «Высокий стиль» русских БФ создается благодаря использованию архаизмов, а также заимствований из церковнославянского языка.

При рассмотрении соотношений библеизмов и текста Библии был сделан вывод, что в целом ряде случаев при употреблении библеизмов наблюдаются раз-

личия в смысловой трактовке, что означает, что та или иная фразеологическая единица сегодня употребляется со значением, отличным от первоначального, библейского.

Исследованный материал убеждает, что далеко не все библеизмы интернациональны, и даже наличие в ФЕ библейского имени собственного (интернационального по своей природе) не делает их таковыми.

Сопоставительный анализ выявил значительное количество безэквивалентных оборотов, что исключительно важно для переводоведения. Приведем в подтверждение этого тезиса ряд фразеологизмов библейского происхождения, представленных в той или иной степени в английском, испанском и итальянском языках и отсутствующих в русском языке.

«*Llorar como una Magdalena*» (исп.) — букв. «Плакать как Магдалина», «*Fare la Maddalena*» (итал.) (ирон. «каяться») (Lc 7:37—47), — заливаться горючими слезами; в английском языке отсутствуют фразеологизмы, в состав которых входит номинация *Magdalene* (Магдалена). Однако, по данным словаря *Collins English Dictionary*, есть английское существительное *magdalen/magdalene*, перешедшее в разряд нарицательных, со значением «*a reformed prostitute*» — «падшая женщина, вставшая на путь истинный».

«*Débil como el agua*» (исп.) — букв. «слабый как вода» (Ez 7:17), — слабый, хилый; слабохарактерный, слабовольный; в английский и итальянский языки этот библеизм не вошел;

«*Sembrar la cizafia*» (исп.), «*seminare/spargere, mettere la zizzania*» (итал.) (Mt 13:25) — букв. «сеять плевелы», то есть «сеять раздор».

В английской фразеологии есть синонимичное выражение «*to sow the seeds of discord*» («сеять семена раздора»), однако, цитатный библеизм «*sow tares among the wheat*» (букв. «сеять плевелы между пшеницы») в широкое употребление не вошел, как и в русском языке.

Источником подобных несоответствий является, во-первых, неодинаковый подход конкретной лингвокультуры к содержанию Библии в целом, во-вторых, неодинаковый подход переводчиков к передаче какого-либо образного или значимого в смысловом отношении отрезка библейского текста, в-третьих, различное переосмысление одного и того же сюжета и актуализация разных моментов в нем, различное «расставление» акцентов в русском, английском, испанском или итальянском языках. Так, в сравнении с испанским и итальянским языками, где в основном распространены вторичные библейские фразеологизмы, в русском оказывается больше цитатных фразеологизмов.

Исследованный корпус фразеологизмов в русском, испанском, итальянском и английском языках и их сопоставительный анализ убеждают, что библеизмы значительно обогатили лексику и фразеологию данных языков, стали крылатыми выражениями. При этом их структура и прагматика могут различаться.

Сопоставительный анализ структуры и прагматики библейских фразеологизмов подтверждает целесообразность их дальнейшего комплексного сопоставительного анализа, с привлечением материала других языков.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гак В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими фразеологизмами) // Вопросы языкоznания: сборник научных статей. — М., 1997. — № 27. — С. 55—59.
- [2] Гуревич В.В., Дозорец Ж.А. Краткий русско-английский фразеологический словарь. — М.: Русский язык, 1988.
- [3] Грановская Л.М. Библейские фразеологизмы. Опыт словаря // Русская речь. — 1998. — № 4. — С. 58—84.
- [4] Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. — М: Флинта, 2010.
- [5] Испанско-русский словарь / Под ред. Б.П. Нарумова. — М., 1988.
- [6] Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1990.
- [7] Рейнова Е.В. Сопоставительный анализ библеизмов в русском, испанском, итальянском и английском языках. — М.: РУДН, 2010.
- [8] Черданцева Т.З. Итальянская фразеология и итальянцы. — М., 2000.
- [9] Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. — М., 1985.
- [10] Junceda L. Diccionario de Refranes. —Madrid, 1995.
- [11] The Wordsworth Dictionary of Phrase & Fable. — L., 1996.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASES OF BIBLICAL ORIGIN IN THE RUSSIAN, SPANISH, ITALIAN, AND ENGLISH LANGUAGES

E.V. Reunova

Foreign Languages Chair of Philological Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the comparative analysis of phraseological units of Biblical origin in the Russian, Spanish, Italian, and English languages.

**Key words:** comparative analysis, lexicology, contrastive phraseology, phraseological units, lexical borrowings, phrases of religious origin, phrases of Biblical origin, motivation, structure, translation theory.

---

## **РОЛЬ ИНТОНАЦИИ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА**

**К.Л. Уланова**

Кафедра иностранных языков № 2

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются компоненты эффективной коммуникации. Особое внимание уделяется лингвистическим аспектам риторики. Исследуются интонационные средства, которые осуществляют функцию воздействия публичной речи политического лидера на аудиторию.

**Ключевые слова:** компоненты эффективной коммуникации, дискурс, лингвистические аспекты, политическая риторика, фонетические средства, воздействующая функция интонации, публичная речь.

Публичная речь является традиционным объектом риторики и в ее узком понимании как комплексной дисциплины, изучающей ораторскую речь, и в широком понимании, согласно которому в сферу ее научных интересов включаются все формы воздействующей или убеждающей коммуникации. Для риторики и в теоретическом, и прикладном аспекте существенное значение имеют замысел речи и ее результат.

С замыслом и результатом соотносится языковое воплощение риторического произведения, как в процессе создания и реализации речи, так и в ее научном анализе.

В соответствии с этими принципами особенности интонации публичной речи соотносятся, с одной стороны, с риторической деятельностью оратора и его стремлением к самовыражению, а с другой стороны, с участием в этой деятельности аудитории.

Словарь лингвистических терминов О.С. Ахмановой трактует публичную речь как «речь, обращенную к многочисленной аудитории и поэтому требующую особых качеств изглашения, т.е. широкого использования сверхсегментных средств, обеспечение определенной и равномерной громкости речи, особого синтаксического построения и т.п.» [2. С. 387].

Риторический подход предполагает также особый интерес к творческому аспекту речевой коммуникации. Публичная речь является, с одной стороны, социально и культурно обусловленной ритуализованной формой общения, регламентированной правилами и предписаниями многовековой риторической традиции, с другой стороны, это всегда новое и неповторимое «риторическое событие», в котором отражены самобытность автора и уникальность каждой ситуации общения. Современная риторика лингвоцентрична, она характеризуется особым вниманием к вопросам использования языковых средств для обеспечения эффективности риторического дискурса.

Однако и классическая, и современная риторика несколько формально подходят к фонетическому аспекту публичной речи.

Риторика ограничивается лишь перечислением требований к фонетическому поведению оратора. Все, что относится к исполнению публичной речи, т.е. к ее фонетической составляющей, рассматривается как отдельный уровень, не соотнесенный ни с замыслом оратора, ни с жанровой принадлежностью, ни с семантико-синтаксическими особенностями публичной речи.

По мнению А.К. Михальской, современная риторика представляет собой «теорию и мастерство целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи» [3. С. 34].

Современную риторику можно трактовать как науку об условиях и формах эффективной коммуникации. Объектом риторики могут быть любые разновидности речевой коммуникации, рассмотренные под углом зрения осуществления некоторого заранее выбранного воздействия на получателя сообщения.

Как известно, устный литературный язык, в противовес письменному, реализуется в двух основных формах: разговорной и публичной. Устная публичная речь представляет собой разновидность устной формы литературного языка, используемую в публичных выступлениях на общественно значимые темы. Под устной формой речи, вслед за Д.Э. Розенталем, мы понимаем речь звучащую. Среди жанров устной публичной речи можно выделить лекции, сообщения (доклады), выступления, консультации, беседы. Стилистически все эти жанры соответствуют устной разновидности публицистического стиля речи — ораторскому стилю.

Ораторская речь — это особый вид речевой деятельности, однозначного определения которой в современной науке не существует. «Термин „публицистический стиль речи“ — это очень широкое понятие, которое характеризуется многообразием видов, различных в зависимости от рода занятий, положения и цели оратора» [6. С. 248].

Любой язык, прежде всего, является средством общения. По словам Э. Сепира, «язык является коммуникативным процессом в чистом виде в каждом известном нам обществе» [5. С. 211]. Понятие «коммуникация» является весьма многозначным. Например, термин «коммуникация» может употребляться в сочетании «средства массовой коммуникации» (пресса, радио, телевидение). С позиций социолингвистики коммуникация является синонимом общения. Наиболее общим определением можно считать понятие коммуникации как акта или процесса передачи информации другим людям или живым существам. Под коммуникативной эффективностью речи понимается способность говорящего убедить слушателей в правоте своего суждения путем речевого воздействия.

Речевое воздействие — это любое речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности и целевой обусловленности. Быть субъектом речевого воздействия — значит регулировать деятельность своего собеседника, так как при помощи речи мы побуждаем другого человека начать, изменить, закончить какую-либо деятельность. Кроме того, речевое воздействие — это речевое общение в системе средств массовой информации или агитационном смысле непосредственно перед

аудиторией. Речевое воздействие является актуальным во многих отраслях современной жизни: экономики, рекламы, психологии и образования. Поэтому возрастают и интерес к изучению речевого воздействия в русле политических, психологических, социологических и лингвистических исследований.

Особый резонанс проблема коммуникативной эффективности получила в политической речи. Политическое выступление имеет три основные функции: функцию общения, функцию сообщения и функцию воздействия. Последняя наиболее ярко выражается в политическом выступлении, когда в ход вступает одно из самых сильных средств убеждения — человеческий голос. Очевидно, что проблемы коммуникативной эффективности актуальны, в первую очередь, для жанров устной публичной речи, поскольку функция воздействия в публицистическом стиле речи превалирует над функцией сообщения. Восприятие политической речи и ее воздействующая функция напрямую зависят от лексико-фонетических средств, используемых политиками, при этом особая роль отводится интонации. Интонация представляет собой «сложное единство следующих компонентов: 1) речевой мелодики, 2) фразового ударения, 3) временных характеристик (длительность, темп, паузация), 4) ритма и 5) тембра (качество голоса)» [1. С. 5]. Определяющими характеристиками интонации являются движение основного тона, или речевая мелодика, фразовое ударение и ритм.

Компоненты интонации проявляют себя в двух аспектах: коммуникативном — интонация сообщает — является ли высказывание законченным или не-законченным, содержит ли вопрос или ответ, просьбу или команду; представляет коммуникативные типы высказывания: повествовательные, восклицательные, вопросительные, побудительные. Интонационное оформление ораторской речи (в особенности в торжественном регистре) подчинено ее основной коммуникативной функции — функции воздействия.

Цель публичного выступления и ситуация, в рамках которой происходит действие, определяют его структуру, а также выбор просодических средств воздействия на аудиторию. Структура публичного выступления зависит от темы выступления, характера и величины аудитории, длительности выступления и ряда других причин.

Абстрагируясь от особенностей отдельного выступления и суммируя интонационные характеристики, можно сказать, что публичные выступления американских политических лидеров имеют следующие особенности. Особо торжественные речи характеризуются короткой синтагмой, поскольку говорящий замедляет темп и старается донести каждое слово до аудитории.

Ударение в публичных выступлениях носит эмфатический характер. Эмфаза создается за счет увеличения высоты тона, громкости и длительности.

Преобладающим терминальным тоном является нисходящий тон (чаще высокий нисходящий), а варьирование нисходящих тонов происходит за счет регистрационных изменений в скорости падения. Резкость тонов возрастает с возрастанием эмоциональности. Ритмическая организация речей довольно четкая за счет выделения ударных слогов и относительной изохронности ритмических групп и син-

тагм. Темп большинства выступлений замедлен: чем больше аудитория и торжественнее речь, тем замедленнее темп. Роль паузы значительна не только в членении речи на смысловые отрезки, но и выделении наиболее важных единиц. Длительная пауза часто предшествует главной информации, которую оратор старается донести до аудитории. Долгая «риторическая пауза» часто используется с целью оказания психологического эффекта на слушателей. Политики практически избегают кратковременных пауз, так как они свидетельствуют о неуверенности и нерешительности оратора.

При восприятии публичного выступления очень важным моментом является его общая длительность. Она зависит от ситуации и темы выступления оратора.

Речи политика — это важнейшее средство его общения, как со своим избирателем, так и со всем мировым сообществом. Адекватное владение устной речью, способность к публичному выступлению признается многими исследователями как важный компонент человеческой деятельности, от которого может зависеть успех индивида, прежде всего общественного и политического деятеля, в самых различных жизненных ситуациях. Эффективное речевое общение имеет особое значение, когда люди используют язык для социально значимых целей, и в первую очередь в политике и дипломатии. С одной стороны, это связано с тем, что в настоящее время идет активная политизация общества. С другой стороны, политика, и политические выступления в частности, имеет широкий объем целей: политических, экономических, рекламных и социальных.

Проблема коммуникативной эффективности приобретает в политике особую остроту еще и потому, что аудитория политического выступления часто бывает враждебно настроена (например, аудитория политических оппонентов или обманутых избирателей).

Немаловажно также учитывать лингвистические и психологические особенности межкультурного политического общения. Речевой портрет политического деятеля составляют как универсально-типологические лексико-стилистические и фонетические характеристики, так и специфические, конкретно языковые, культурно обусловленные лексико-стилистические и фонетические характеристики, дополнительно особо маркированные интонацией и другими невербальными средствами воздействия на аудиторию.

Специфика коммуникативной эффективности устного политического дискурса реализуется посредством комплексного использования лексико-стилистических (метафоры, аллюзии, цитирование, терминология, ирония, повторы, параллелизм, инверсии и другие) и интоационных средств воздействия (высокая частотность pragматических и логических пауз, чередование быстрого и медленного темпа, употребление высоких нисходящих терминальных тонов, изменение громкости, особенности тембра речи).

Категории убедительности, эмоциональности и понятности в политической речи, с точки зрения восприятия, имеют прямо пропорциональную зависимость. В целом воспринимаемый аспект устной политической речи имеет положительный коммуникативный эффект, хотя по отдельным параметрам (тембр, темп, произносительный акцент) неоднозначно оценивается представителями различных культур.

Речи политиков, президентов в особенности, представляют собой единицы высшего уровня вербальной сферы, и их составление и произнесение немаловажно как для самого оратора, так и для слушающей его аудитории.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Антипова А.М. Система английской речевой интонации. — М.: Высшая школа, 1979.
- [2] Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1969.
- [3] Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. — М.: Просвещение, 1996.
- [4] Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М.: Просвещение, 1985.
- [5] Сепир Э. Избранные труды по языкоznанию и культурологии. — М.: Прогресс, 1993.
- [6] Соколова М.А., Гинтворт К.П. Практическая фонетика английского языка. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
- [7] Фрейдина Е.Л. Основы публичной речи. — Дубна: Феникс+, 2007.

## THE ROLE OF INTONATION IN A POLITICAL PUBLIC DISCOURSE

K.L. Ulanova

Foreign Languages Chair № 2  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the principles of effective communication. Special attention is given to the linguistic aspects of rhetoric. The phonetic means in political public speaking used to influence the audience are analyzed.

**Key words:** effective communication components, discourse, linguistic aspects, political rhetoric, phonetic means, volitional function of intonation, public speaking.

---

# **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИЙ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЗАГОЛОВКАХ РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ**

**Цзан Вэньцянь (КНР)**

Кафедра массовых коммуникаций  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются функции соматических фразеологизмов в заголовках китайской и российской современной прессы. Рассмотрение сходств функций соматических фразеологических единиц в их заголовках позволяет нам выявить общую языковую специфику в условиях построения заголовков китайской и российской современной прессы в целях усиления взаимного понимания и сотрудничества при международном общении между Китаем и Россией.

**Ключевые слова:** соматические фразеологизмы, структура фразеологизмов, русский язык, китайский язык, заголовки статей.

В наше время в условиях информационного рынка, жесткой конкуренции, борьбы за читателя СМИ стремятся как можно привлекательнее «упаковать» свою продукцию, т.е. преподнести информацию в наиболее яркой, характерной, запоминающейся форме. Китайские и русские соматические фразеологизмы (как и все вообще фразеологизмы) отражают специфику своей национальной культуры, историю и культуру народа, поэтому, безусловно, соматические фразеологизмы играют важную роль при построении ярких, броских заголовков и текстов прессы, вызывающих читательский интерес. Это влечет за собой активное использование фразеологизмов и в российской, и в китайской современной прессе.

Открывая любое китайское или российское современное издание, заметно, что языковая специфика проявляется в том, что в прессе есть особые речевые образования — заголовки, подзаголовки, рубрики и т.д. Соматические фразеологизмы, например, такие, как *по ушам, на ладони, в руках, на шее, с протянутой рукой, на одно лицо, на голову, с легким сердцем, язык до Киева доведет; поставить на уши; сым по горло; губа не дура; не по сердцу; держать себя в руках; из рук в руки; мастер на все руки; золотые руки и т.д.*, чаще служат «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры в современной прессе Китая и России, привлекающей внимание читателей. Чем изобретательнее пресса в привлечении соматической фразеологии, тем ярче ее материал, эффективнее воздействие на читателя. В связи с этим принципиально важно установить, какими приемами пользуются СМИ, когда берут на вооружение соматической фразеологию. Например:

- 1) Аллергия водит за нос! [Аргументы и факты, 31.03.2011];
- 2) Банк на ладони [РБК daily, 30.03.2011];
- 3) Черновецкий всем — как кость в горле [Корреспондент, 14.09.2006];
- 4) 影视：为何怦然心动 [Еженедельник Синьминь, 22.12.2010];
- 5) 西藏自治区主席：达赖集团螳臂挡车终将失败 [Наньфандушибао, 28.03.2011];
- 6) 老子与孔子对话：如何让民众心甘情愿纳税 [Еженедельник Наньду, 20.04.2007].

Используя соматический фразеологизм для оформления заголовка, автор предполагает раскрыть его значение в тексте прессы. Чаще всего фразеологизмы включаются в рассуждение, где они помогают глубже раскрыть позицию автора, усилить его аргументацию. Это немаловажно как для автора статьи, так и для всей прессы в общем, так как яркий, образный фразеологический оборот привлекает внимание и вызывает интерес к публикации, а, следовательно, повышается рейтинг прессы. Например:

- 1) Не в бровь, а в глаз — За что Россия бьет трубой Украину [Московский комсомолец, 24.11.2005];
- 2) 美国的两面手法又给自己当头一棒 [Китайская газета, 30.03.2011].

Употребление соматических фразеологизмов придает речи живость и образность. Этим объясняется употребление их в разговорной речи, в художественном и газетно-публицистическом стилях. Часто фразеологизмы выступают в роли заглавий газетных очерков, информаций, корреспонденций. Журналисты особенно охотно обращаются к соматической фразеологии в фельетонах, очерках, внося в текст просторечный и разговорный оттенок. Например:

- 1) Носы не задирать [Российская газета, 24.01.2005];
- 2) Милиция «потеряла» голову [Московский комсомолец, 16.02.2011];
- 3) 老子与孔子对话：如何让民众心甘情愿纳税 [Еженедельник Наньду, 20.04.2007];
- 4) 西藏自治区主席：达赖集团螳臂挡车终将失败 [Наньфандушибао, 28.03.2011].

Заметно, что соматические фразеологизмы в заголовках современной прессы Китая и России выполняют не только номинативную и коммуникативную, но и экспрессивно-эмоциональную функцию. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность — все эти качества соматических фразеологических единиц придают речи образность и выразительность. Это обуславливается тем обстоятельством, что большинство соматических фразеологизмы обладают экспрессивно-эмоциональными качествами, которые позволяют эффективно воздействовать на чувства людей и вызывать у них необходимую реакцию, т.е. желаемый коммуникативный эффект. Например:

- 1) Губа не дура [Журнал «Про настоящее кино», 25.04.2006];
- 2) С легким сердцем [Итоги, 28.03.2011];
- 3) Пиар во время чумы [Открытая. Для всех и каждого. № 21 от 2—9 июня 2010 г.];
- 4) Разговор по ушам [Аргументы и факты, 07.04.2011];
- 5) Михаил Саакашвили пообещал поставить всю Грузию на ноги [РБК, 14.03.2007];
- 6) Злые языки страшнее пистолета [Коммерческая недвижимость Москвы, 13 октября 2005];
- 7) Носы не задирать [Российская газета, 24.01.2005];
- 8) “小心翼翼”的雨花台改造 [Еженедельник Ляовандуфан, 05.01.2011];
- 9) 好好活着 活得心安理得 [Наньфандушибао, 06.04.2011];
- 10) 山西黑老大的双面人生与暴富历程 [Еженедельник Наньфандушибао, 21.12.2010];
- 11) 格力空调刻意掩盖 司马昭之心 [Китайская газета, 02.04.2011];
- 12) 房价控制目标可见地方政府“心慈手软” [Цилуваньбао, 27.03.2011];

- 13) 金顶盛世：伯南克口不对心，就业市场数据说话 [Китайская газета, 02.04.2011];
- 14) 抓住黄金发展机遇期 齐心协力创造新业绩 [Чиджоужибао, 24.03.2011].

С желанием сделать заголовок более ярким, привлекательным связано употребление в них фразеологизмов в трансформированном виде. Изменения фразеологизмов позволяют прессе избегать штампов, так как в этих случаях фразеологизм получает, помимо свойств, заложенных в нем, новые экспрессивные свойства. Способы трансформации соматических фразеологизмов в заголовках китайской и российской современной прессы чрезвычайно разнообразны. Наиболее распространенными являются,

во-первых, замена одного или нескольких лексических компонентов фразеологизма. Например:

- 1) 谁在眉毛，谁在眼睛 [Иная газета — Город Березники, 25.03.2011];
- 2) 2011款蒙迪欧致胜焕然一“心” [Хэньианваньбао, 25.03.2011].

Во-вторых, чаще в заголовках прессы наблюдается расширение соматического фразеологизма за счет введения добавочных компонентов. Например:

- 1) 不在眉毛，而在眼睛 [НГ, № 29, 2005];
- 2) 皮带在时间 痘痘何时破？ [Открытая. Для всех и каждого. № 21 от 2—9 июня 2010 г.];
- 3) 坎昆会议群枪舌剑 气变僵局如何破？ [Китайская газета, 01.12.2010];
- 4) 莫斯科没有眼泪 [Китайские новости, 11.02.2011].

В-третьих, широко используется в заголовках прессы и прием усечения соматической фразеологической единицы, что создает эффект усиленного ожидания. Например:

- 1) Семь раз отмерь — один отрежь: как провести весеннюю обрезку садовых деревьев [Комсомольская правда в Белоруссии, 30.03.2011];
- 2) 脚踩两船:诺基亚称塞班与WP7长期共存 [Китайская газета, 27.03.2011].

В-четвертых, весьма выразительны заголовки прессы, в которых соматический фразеологизм, трансформированный каким-либо образом, включается в экспрессивную синтаксическую конструкцию, например, в вопросносительную или в вопросно-ответную. Например:

- 1) Не в бровь, а в глаз — За что Россия бьет трубой Украину [Московский комсомолец, 24.11.2005];
- 2) 老子与孔子对话：如何让民众心甘情愿纳税 [Еженедельник Наньду, 20.04.2007].

Как показал анализ, соматические фразеологизмы являются единственным стилистическим средством, поскольку в их значении коннотативная часть преобладает над предметно-логической. Кроме этого, на функциональные свойства соматических фразеологизмов оказывает большое влияние их мотивированность или немотивированность. Образ, лежащий в основе создания соматических фразеологизмов, при функционировании проявляет себя, и от этого во многом зависит формирование их актуального значения в контекстах китайской и российской современной

прессы. Соматический фразеологизム, включаясь в контекст прессы, приобретает логические и эмоционально-оценочные приращения. Смысловая значимость образного соматического фразеологизма в контексте современной прессы Китая и России зависит также от того, какой троп лежит в основе его создания.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Соматические фразеологизмы являются функциональными сходствами в китайской, и в российской современной прессе. Чаще всего соматические фразеологизмы включаются в язык прессы, где они помогают глубже раскрыть позицию авторов, усилить аргументацию, дать оценку смысловым явлениям, проявлять свои изобразительные свойства, образно передавать ситуацию, делая ее наглядной и представимой. Рассмотрение и осознание общих функциональных свойств китайской и российской современной прессы позволяет выявить ряд общих языковых явлений, поднять взаимопонимание при международном общении до нового уровня.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Горохов В.М. Основы журналистского мастерства. — М., 1989.
- [2] Го Цингуан. Коммуникации. — Китайский народный университет, 1999.
- [3] Ли Лянжун. Введение в журналистику. — Фуданский университет, 2001.
- [4] Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. — М.: Высшая школа, 2001.

# THE COMPARISON AND ANALYSIS OF BODY IDIOMS' FUNCTIONS IN THE MODERN NEWS TITLES BETWEEN THE CHINESE AND RUSSIAN PRESS

Wenqian Zang (China)

Department of Mass Communications  
People's Friendship University of Russia  
*Miclucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The body idioms make different senses in the news titles between the Chinese and Russian press. My article aims at the commonness that the body idioms play a vital role in the constructions and functions between the two different cultural press. Accordingly we can promote the comprehension and co-operation between the two countries.

**Key words:** modern news titles, body idioms, Chinese language, Russian language.

---

## **ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СОСТАВА И ОРГАНИЗАЦИИ РАННИХ ХРИСТИАНСКИХ ОБЩИН НА ОСНОВЕ «ДЕЯНИЙ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ»\***

**А.В. Чеботарева**

Факультет истории искусства  
Российский государственный гуманитарный университет  
Миусская площадь, 6, Москва, Россия, 125993

В статье рассматривается текст «Деяния апостолов» с точки зрения историографического источника, позволяющего составить достаточно полное представление о социальном составе и организации раннехристианских общин.

**Ключевые слова:** раннехристианские общины, деяния святых апостолов, историография, христианское учение, Рим имперского периода.

В исследованиях на тему раннего христианства лучшими источниками, как правило, оказываются библейские тексты. Именно их можно использовать для изучения социального состава и организации общин ранних христиан. Главным источником выступает евангельский текст «Деяния святых апостолов», составленный евангелистом Лукой. В условиях огромного недостатка документов по рассматриваемому вопросу Деяния представляют собой наиболее полное собрание свидетельств по формированию, развитию, социальному составу и деятельности раннехристианской общины. При грамотном анализе текста можно получить исчерпывающие данные по интересующему нас вопросу.

Кроме того, можно полагаться на достоверность этого источника, воспринимая текст Деяний как нечто подобное летописному своду. Так как мы имеем основание предполагать, что Лука являлся непосредственным свидетелем описываемых событий (достоверно известно, что евангелист был апостолом от семидесяти и, кроме того, сподвижником апостола Павла). Однако, анализируя его, необходимо помнить о значительной метафоричности повествования и постоянно обращаться к историографии изучаемого вопроса.

С точки зрения полноты, источник предоставляет большой пласт информации, касающейся первого века христианства после смерти Иисуса Христа. Он дает свидетельства о продвижении христианского учения, проповедуемого апостолами в разных странах, описывает этот процесс в подробностях, сообщает о трудностях, с которыми сталкивались апостолы (как правило, они касались взаимодействия христианского учения с господствующим порядком), о результатах, которых удалось достичь. Также приводятся факты, иллюстрирующие жизнь проповедников в это время.

Итак, анализ Деяний апостолов как исторического источника позволил нам составить фактологическую базу для исследования, основные положения и выводы будут изложены ниже.

---

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

Христианское учение, получившее начало от иудаизма, начало свое развитие в Риме имперского периода в условиях обширных религиозных исканий и своеобразного духовного кризиса, произошедшего на почве возникновения экономически выгодного, но далекого от духовности имперского культа. Оно в значительной степени отвечало интересам народа универсальностью, открытостью, имманентностью, практической направленностью своих идей (с точки зрения простых, в том числе бедствующих, римлян).

Период раннего христианства продолжался от года смерти Иисуса Христа (33 г.) до Первого Вселенского собора в Никее 325 г. и характеризовался отсутствием церковной политической организации. Также этот период носит название «апостольского», так как характеризовался деятельностью святых апостолов, свидетельства которой отражены в Деяниях.

Источник демонстрирует нам особенности общинной организации «быта» ранних христиан.

Первые христианские общины были малочисленны, в них преобладали греки, эллинизированные иудеи, представители народностей Палестины, Малой Азии, Египта. Так как христианство преследовалось, деятельность общины была тайной.

Согласно тексту Деяний, вход в общину, как и возможность приобщения к христианству, был свободен для каждого. Изначально в христианские общины вступали представители низших сословий, в том числе и рабы. Можно заключить, что бедность даже была негласным требованием вступления, однако вход представителям богатых слоев не был закрыт вовсе, для них просто существовала такая же негласная необходимость внесения пожертвований на общее благо.

Анализируя текст Деяний, можно заключить, что подобные пожертвования составляли основу экономической жизни общины, являлись основным способом получения доходов. Кроме того, существование общины, конечно же, обеспечивал труд ее членов, при этом личное обогащение порицалось, но старание на общее благо, заработка на общие нужды — поощрялось.

Люди жертвовали по религиозному обоснованию, суть которого заключалась в том, что утаивание своего дохода, нежелание им делиться все равно будет наказано свыше. Пожертвования, соответственно, обеспечивали стабильность дохода.

Еще одной статьей доходов общины являлись пожертвования людей, не состоявших в ней. В Деяниях сказано: «Все верующие были все вместе и имели все общее...» (Деяния апостолов, 2:44). То есть все имущество и деньги, нажитые каждым из участников общины, переходили в общий доступ. Это помогает получить ответ на вопрос, как же все-таки сохранялось имущественное равенство среди членов общины в свете того, что по причине человеческого фактора кто-то всегда оказывается благополучнее и состоятельнее других. То есть в общине не могло существовать представлений о «личном бюджете» и личной собственности. В этом выражается один из главных костяков христианства — институт взаимопомощи.

Описание проповеди святых апостолов помогает сделать заключение относительно идеиного и экономического подтекста отношения ранних христиан к деньгам. Понималось, что деньги как таковые не имеют реальной силы, человек способен многоного добиться и без них, а только посредством веры и личных стараний.

Эти настроения олицетворяют своеобразное перерождение низших слоев римского общества на новый, более рациональный лад.

Деяния апостолов дают нам исчерпывающий материал по деятельности общин, рассмотрение которой — чрезвычайно важный элемент исследования, помогающий приблизиться к пониманию сути общины как организации.

В первую очередь, практическая деятельность христианской общины отвечала изначальным задачам: проповедование и распространение христианского учения. Это подразумевало агитацию к крещению и соблюдению христианских норм поведения, а также большое внимание образу жизни членов общины, соблюдению различных канонов благочестия, среди которых положение о спасительной силе труда (что обретало как религиозный, так и практический смысл).

Возвращаясь к тезису о том, что в раннехристианские общинны, как правило, входили представители беднейших слоев населения, можно предположить, что христианство посредством общины давало нищим и, возможно, отчаявшимся снова «подняться» людям возможность и сильнейшую мотивацию снова начать трудиться, зарабатывать себе на пропитание, самостоятельно обеспечивать свою жизнь. Таким образом, в подобной ситуации популярность христианства, вероятно, росла в древнеримском обществе, отчего возникало все больше приверженцев учения.

Система тайнств обеспечивала воплощение этих идей. В деяниях этот момент четко оговаривается: «И каждый день единодушно пребывали в храме и, преломляя по домам хлеб, принимали пищу в веселии и простоте сердца, хваля Бога и находясь в любви у всего народа. Господь же ежедневно прилагал спасаемых к церкви» (Деяния 2:46—47).

Рассматривая организацию жизни ранних христиан, мы видим отсутствие какой-либо политической иерархии, однако, несомненно, присутствовали лидеры духовные, которыми являлись 12 апостолов и их ученики, а во вновь образующихся общинах — пророки, которые также были призваны распространять христианское учение, приобщать людей разных стран к христианской вере.

Подобие политической конструкции начало оформляться с распространением христианства по империи, когда стали появляться мощные христианские центры в крупных городах. Нередко они объединяли под своим авторитетом более мелкие общины, образуя епархии. Таким образом начали выделяться лидерствующие церковные должности, формироваться церковная структура в целом. Апостольское устройство христианской церкви породило в дальнейшем трехступенчатую систему епископата.

Итак, выше кратко была изложена суть исследования, проведенного на основе евангельского текста «Деяния святых апостолов». Как показала работа, «Деяния апостолов» действительно служат подходящим историческим источником для проведения исследования и дают исчерпывающую информацию по интересующим вопросам, в частности мы смогли с их помощью реализовать поставленные цели, а именно рассмотреть следующие категории, касающиеся феномена христианской общины: зарождение и формирование, социальный и национальный состав, экономическая жизнь, деятельность и внутренняя организация общины.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Библия: книги Ветхого и Нового завета, канонические. — М.: Издательство всесоюзного совета евангельских христиан-баптистов, 1968.
- [2] Болотов В.В. Лекции по истории древней церкви / Под ред. А. Бриллианта. — Постмортное издание. — СПб.: Тип. М. Меркушева, 1910.
- [3] Бокор А. Основа мира. — Томск, 1996.

# **STUDY OF SOCIAL COMPOSITION AND ORGANIZATION OF THE EARLY CHRISTIAN COMMUNITIES ON THE BASIS OF «ACTS OF SACRED APOSTLES»**

**A.V. Chebotareva**

Faculty of history of art  
The Russian state humanitarian university  
*Miussky area, 6, Moscow, Russia, 6125993*

In the article the text «Act of sacred apostles» is considered from the point of view of the historiographic source, allowing to get rather full representation about social composition and organization of the early Christian communities.

**Key words:** early Christian communities, acts of sacred apostles, historiography, the Christian doctrine, Rome of Imperial period.

# **СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

## **ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В РАМКАХ ПРОГРАММ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ\***

**Н.В. Алонцева, Ю.А. Ермошин**

Кафедра иностранных языков  
Филологический факультет  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются приоритеты и основные направления научно-исследовательской деятельности магистрантов и аспирантов, осуществляемой в рамках программ научно-образовательного центра межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** гуманизация, навыки, умения, компетенции, компетентность, научный приоритет, межкультурная коммуникация.

В настоящее время в тенденциях международного развития все зримее проявляются несколько логически взаимосвязанных закономерностей:

- положение государства в современном мире определяется не столько военным или экономическим потенциалом, сколько интеллектуальными ресурсами;
- ключ к благополучию и процветанию государств, укреплению их роли на мировом рынке лежит в системе образования;
- место той или иной страны, ее конкурентные позиции все больше зависят от качества подготовки специалистов и условий, которые создаются для раскрытия и использования их потенциальных личностных возможностей.

Несомненно, что в период перехода к экономике знаний (*knowledge economy*) приоритетными направлениями, в конечном итоге определяющими рост экономической эффективности образования, являются расширение возможностей «междисциплинарности» и комбинирования знаний из различных областей; подготовка

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

исследователей «на стыке специальностей» и по новым направлениям; обеспечение непрерывности образования. В этом смысле особого внимания заслуживает анализ организации, процесса, приоритетных направлений и результатов научно-исследовательской работы магистрантов, аспирантов и соискателей, осуществляющейся в рамках программ Научно-образовательного центра (далее — НОЦ) межкультурной коммуникации.

Поскольку диплом магистра должен котироваться на порядок выше, нежели дипломы предыдущих образовательных ступеней, обучение в магистратуре должно тяготеть к проведению самостоятельных научных исследований. Поэтому вектор на «субъектность» образования, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий (придающих учебным планам большую вариативность и привлекательность для студентов) является приоритетным при организации научно-исследовательской работы магистрантов, осуществляющейся в рамках программ НОЦ межкультурной коммуникации. Благодаря творческим усилиям заведующей кафедрой иностранных языков филологического факультета, академика МАН ВШ, д.ф.н., профессора Н.Ф. Михеевой; академика МАН ВШ, д.ф.н., профессора Н.М. Фирсовой; д.ф.н., профессора Т.В. Лариной и др. создан обширный банк обучающих материалов, творческих научно-исследовательских заданий, развивающих креативность магистрантов, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность в рамках НОЦ межкультурной коммуникации.

Научно-исследовательская практика студентов магистерского цикла (осуществляемая в форме реальных исследовательских проектов в области межкультурной коммуникации) требует от молодых исследователей свободного обращения с крупными массивами информации, что, в свою очередь, позволяет эффективно формировать у них информационно-аналитическое мышление и комплекс прогностических (целеполагание, предвидение конечного результата, прогнозирование процесса его достижения и др.), интеллектуальных (систематизация, обобщение, классификация, сравнение, обработка результата, формулирование выводов и др.), аксиологических (выбор объекта исследования, самоорганизация, саморегуляция и др.), аналитических (управление информацией и знаниями, анализ и синтез, управление проектами и др.), системных (способность к самостоятельной работе, принятию решений, в том числе в группе с международным составом участников; стратегическому мышлению, лидерству, применению знаний на практике и др.), коммуникативных (умения устанавливать контакт, строить убеждающее рассуждение, осуществлять информирование; мультикультурность, толерантность и др.), креативных (воображение, схематизация, типизация, акцентирование, реконструкция и др.) компетенций, которые, несомненно, являются в своей совокупности показателем иноязычной компетентности специалиста в области филологии и лингвистики и обязательным условием профессиональной успешности данного специалиста.

Именно этой цели подчинены разработанные в рамках деятельности НОЦ межкультурной коммуникации программы магистерской подготовки по иностранным языкам, которые, с одной стороны, основательны и фундаментальны по со-

держанию и качеству, с другой стороны, отличаются гибкостью и живой реакцией на потребности современной лингвистической науки и практики и стратегически направлены на развитие общих когнитивных способностей магистрантов (решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить и действовать).

Следует подчеркнуть, что цели, программы и сам процесс подготовки молодых ученых (магистрантов, аспирантов, соискателей), осуществляющих исследования в рамках НОЦ, ориентированы не на узкую профессиональную специализацию (создающую основу для психологической инерции, предрасположенности к догматическому применению какого-либо метода или принципа), а на решение качественно различных задач качественно различными методами и приемами (что раскрепощает творческую активность при разрешении проблемных ситуаций, постоянно возникающих в процессе научного исследования). В результате молодой ученый является не только узким специалистом в своей области, но и обладает способностью видеть связь результатов своего научно-исследовательского труда с другими видами человеческой деятельности, его воздействие на другие сферы жизни общества и окружающего мира; умеет убеждать в справедливости своих научных идей, отстаивать свою научную позицию.

Активная организационно-методическая и научно-исследовательская деятельность НОЦ межкультурной коммуникации осуществляется по нескольким приоритетным направлениям: теоретический анализ проблем межкультурной коммуникации (межкультурная коммуникация и перевод; отражение межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков; текстология и др.); подготовка, написание и публикация научных статей, отражающих современное состояние проблемы межкультурной коммуникации в отечественной и зарубежной литературе; проведение круглых столов для студентов, аспирантов и соискателей по проблемам романского и германского языкознания, национально-культурной специфики речевого поведения англоязычных и романо-язычных народов; подготовка и публикация научных монографий; разработка и издание учебно-методических пособий; внедрение результатов НИР в образовательный процесс; разработка новых программ, спецкурсов и курсов дополнительного образования; проведение в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» поисковых научно-исследовательских работ по различным направлениям (в частности, «Филологические науки и искусствоведение») и др.

Особо хотелось бы отметить актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость, а также впечатляющую широту лингвистических и методических научных исследований аспирантов и соискателей. Достаточно перечислить лишь некоторые темы научных изысканий молодых ученых: «Диалекты в австралийском национальном варианте английского языка» (А.А. Анахаева); «Лингвистический анализ спэйнглиша на территории США» (С.А. Архипова); «Новозеландский национальный вариант английского языка» (А.Р. Бекеева); «Национально-культурное своеобразие употребления фразеологических единиц, ориентированных на человека, в пиренейском и мексиканском национальных вариантах испанского

языка» (Л.Н. Гишкаева); «Национально-культурная специфика употребления языковых единиц в испанском языке в США (И.В. Грачева); «Выражение агрессии в речевом поведении американцев и русских» (Л.М. Закоян); «Обучение специалистов в области международных отношений профессиональному дискурсу» (Ю.А. Ермошин); «Лингвистические особенности испанской и австралийской рекламы на радио» (В.Е. Сибатров) и др., разрабатываемых под научным руководством доктора филологических наук, профессора, академика МАН ВШ Н.Ф. Михеевой; «Французский национальный характер сквозь призму французских печатных рекламных текстов» (А.С. Борисова); «Инвективы современной испаноязычной речи (на материале пиренейского национального варианта испанского языка)» (Н.С. Заворотищева); «Категория рода при номинации лиц по профессии, виду деятельности и занимаемой должности (на материале пиренейского и гватемальского национальных вариантах испанского языка)» (И.Б. Котенятыкина); «Сопоставительный анализ семантики фразеологических единиц (на материале английского и французского языков)» (З.А. Усманова), разрабатываемых под научным руководством доктора филологических наук, профессора, академика МАН ВШ, заслуженного работника образования и науки РФ Н.М. Фирсовской; «Сопоставительный анализ информационных газетных текстов в английском и русском языках» (Е.Б. Пономаренко, научный руководитель доктор филологических наук, профессор Т.В. Ларина); «Семиотика имени собственного в испанской фразеологической модели мира» (Е.А. Шкарбань, научный руководитель доктор филологических наук, профессор О.С. Чеснокова); «Моделирование горизонтального дискурса (Т.Б. Косарева); «Обучение студентов-юристов лингводидактическим аспектам юридического перевода» (Л.Ю. Василенко), разрабатываемых под научным руководством доктора филологических наук, профессора А.А. Атабековой, и т.д. И это далеко неполный список.

Эффективность применяемых профессорско-преподавательским составом НОЦ инновационных образовательных стратегий подготовки и воспитания молодых научных кадров подтверждается впечатляющими практическими результатами: только за период 2007—2010 гг. более 50 аспирантов и соискателей успешно защитили кандидатские диссертации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белов В.А. Проблемы формирования и реализации концепции международной академической мобильности в России // Болонский процесс и его значение для России. — М.: РЕЦЭП, 2005.
- [2] Всемирный доклад по образованию за 1998 год. — Издательство ЮНЕСКО, 1998.
- [3] Додонов Б.И. Потребности, мотивы и интересы // Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы I Всесоюзной конференции. — Тбилиси, 1974.
- [4] Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. — Ижевск—М., 2001.

## **THE SCIENTIFIC PRIORITIES OF THE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION SCIENTIFIC-EDUCATIONAL CENTRE**

**N.V. Alontseva, Y.A. Yermoshyn**

Chair of foreign languages

Faculty of Philology

Peoples' Friendship University of Russia

*Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article focuses on the scientific and educational activities of the Cross-Cultural Communication Scientific-Educational Centre.

**Key words:** humanization, skills, competence, scientific priority, cross-cultural communication.

---

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**А.И. Громов, Е.Т. Хачатурова**

Кафедра математики и информатики  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья раскрывает особенности педагогических условий управления формированием математической компетентности иностранных студентов на предвузовском этапе обучения.

**Ключевые слова:** математическая компетентность, функция обучения, принцип целеполагания, принцип интеграции содержания обучения, индивидуально-процессуальная функция, межпредметные связи.

Средством познания и управления педагогическим процессом является его моделирование [1]. Для того чтобы создать модель процесса формирования математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах к изучению специальных дисциплин, необходимо:

- обосновать структурные компоненты исследуемого процесса;
- разработать состав каждого компонента.

В теории педагогики сложились представления о структуре педагогического процесса, включающей целевой, содержательный, деятельностный, результативный и ресурсный компоненты [2; 3; 1; 4].

Педагогический процесс отличает группа инвариантных свойств, обеспечивающих его целостность. К ней относятся: единство преподавания, учения и содержания; единство содержательной и процессуальной сторон обучения; взаимосвязь формы предъявления преподавателем учебной информации и воспроизводящей деятельности учащихся; наличие в обучении исходных мотивов у преподавателя и учащихся, адекватных целям и функциям обучения; обязательность одной из организационных форм обучения; результативность в виде разностороннего влияния на личность учащегося [1].

Учитывая универсальность структуры любого педагогического процесса, инвариантные свойства, обеспечивающие его целостность, разработана модель процесса формирования «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах». Она включает в себя: интегративно-целевой, креативно-содержательный, мотивационно-гносеологический и операциональный компоненты.

Интегральная характеристика «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах» является целеполагающей частью предлагаемой системы педагогических условий.

Целевой компонент данного процесса отражает единство интегративно-целевого, мотивационно-гносеологического, креативно-содержательного и операционного компонентов в структуре «математической компетентности иностран-

ных студентов технических специальностей в российских вузах». Достижение единства структурных компонентов «математической компетентности» является конечной целью процесса развития данного качества личности.

Совершенствование внутренних и внешних связей состава данного качества можно зафиксировать по уровням развития. Поэтому перевод студентов на более высокий уровень развития «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей» мы рассматриваем как *промежуточные* цели.

Для осуществления промежуточных целей необходимо разработать систему частных целей, которые мы определили как *текущие* цели. Текущие цели развития «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей» формулировались исходя из условий каждого конкретного занятия и включали в себя цели обучения, развития и воспитания, как требуют принципы целостного педагогического процесса.

В модель формирования математической компетентности иностранных студентов мы включаем принципы, на которые опирается процесс формирования математической компетентности и блоки реализации этого процесса.

Придерживаясь точки зрения Л.Б. Шалеевой [5], к принципам формирования математической компетентности иностранных студентов мы относим:

— принцип целеполагания, заключающийся в том, что содержание обучения должно быть направлено на реализацию целей математического образования иностранного студента, достижения уровня математической подготовки, необходимого для овладения курсом математики на предвузовском этапе обучения;

— принцип интеграции содержания обучения предполагает становление взаимосвязей между отдельными составляющими разделов, получение единого содержания, предусматривающего непрерывную профессиональную подготовку;

— принцип функциональной полноты заключается в том, что всякая образовательная система не может функционировать успешно, если набор ее систем не является функционально полным;

— принцип преемственности проявляется в содержании, порядке изучения различных разделов курса;

— принцип профессионально-педагогической направленности, разработанный А.Г. Мордковичем [6], включает в себя фундаментализм, бинарность, непрерывность;

— принцип систематичности отражает специфику математики как целостного объекта, являющегося сложной системой;

— принцип личностной ориентации заключается в том, что через содержание обучения и дифференциацию учебного процесса обеспечивается формирование и развитие приемов мыслительной деятельности каждого студента.

Для большей эффективности процесса формирования математической компетентности иностранных студентов необходима реализация совокупности всех перечисленных принципов.

Формирование математической компетентности иностранных студентов технических специальностей может осуществляться на основе междисциплинарных связей естественнонаучных, математических и лингвистических дисциплин, расширяющих систему вышеперечисленных процессов.

Дидактический принцип проектирования структурных блоков содержания фундаментальных математических дисциплин, в соответствии с которым профессионально-ориентированное содержание дисциплины «математика» для иностранных студентов технических специальностей на предвузовском этапе определяется с учетом цели, задач, процессов усвоения знаний, может быть представлен следующими блоками: предметно-математическим блоком; методико-математическим блоком; личностно-профессиональным блоком; структурно-лингвистическим блоком.

Например, изучая тему «Сравнение бесконечно малых функций», помимо формирования знаний о математическом методе сравнения процессов сформировать осознание практического применения метода в общетехнических и специальных дисциплинах (интегративно-целевой компонент); на этой основе ставились цели формирования положительного отношения к formalизованным математическим теориям, их значимости для изучения дисциплин специальности (операционный компонент).

В качестве главного педагогического средства процесса обучения, обеспечивающего запрограммированный уровень развития личности, многие исследователи (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Г.А. Бокарева, В.В. Краевский, И.Я. Лerner и другие) относят содержание учебного предмета.

Наиболее эффективно процесс обучения воздействует на развитие «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах», если в нем реализуется единство функций: прикладной значимости математики, индивидуально-процессуальной и культурообразующей. Реализация выделенных функций требует адекватного содержательного компонента процесса развития «математической подготовки к изучению специальных дисциплин». Необходимы следующие условия отбора содержания учебного материала: учет профессионально-математической значимости различных разделов курса математики; линейно-концентрическое построение содержания; учет индивидуально-психологических, психофизических особенностей студенческого возраста.

Так, реализация функции прикладной значимости определяет профессионально-математическую значимость различных разделов курса математики. Для реализации этого условия необходимо провести целостную систематизацию содержания учебного предмета. Это значит, что информационную основу обучения нужно отбирать на основе ее полезности и важности для будущей учебной и профессиональной деятельности.

Профессионально-математическая значимость содержания включает в себя межпредметную и внутрипредметную значимость. Межпредметная значимость учебной информации характеризует ее важность для других учебных дисциплин или различных ее разделов, а внутрипредметная связана с определением важности какой-либо темы или раздела относительно друг друга в рамках курса высшей математики.

Процедура отбора учебного материала с учетом внутрипредметной значимости состоит в построении предметного графа. Необходимо представить структуру курса высшей математики в виде ориентированного графа. Вершинами графа являются

ются разделы курса, а ребрами — возникающие между разделами связи. Изучив такой граф, выделяют наиболее сложные и наиболее важные разделы курса математики с точки зрения его общей структуры.

Перечислим разделы пропедевтического курса математики, рекомендованные к изучению иностранным студентам на предвузовском этапе. Это: 1) арифметические преобразования 2) квадратный трехчлен; 3) линейная функция; 4) квадратичная функция; 5) степенная функция; 6) логарифмическая функция; 7) логарифмические уравнения и неравенства; 8) тригонометрические функции; 9) тригонометрические уравнения и неравенства; 10) гармонические колебания; 11) комплексные числа; 12) метод математической индукции; 13) числовые последовательности; 14) прогрессии; 15) элементы комбинаторики; 16) бином Ньютона [6].

При подготовке и проведении практических занятий учитывается сложность того или иного раздела, а также его важность для последующего изучения курса высшей математики. Это сказывается, прежде всего, на количестве предлагаемых студентам для самостоятельного выполнения заданий по каждому конкретному разделу курса и в дозировке сложности этих заданий.

Проведенный анализ календарных и тематических планов курсов русского языка, физики, инженерной графики, теоретической механики, курсов специальных дисциплин, учебной литературы, рекомендуемой в рамках программы курсов, позволяет определить значимость изучаемого материала с точки зрения межпредметных связей. Это позволяет определить содержание, объем, меру использования математического аппарата в общетехнических и специальных дисциплинах, последовательность используемых разделов, наиболее «работающих» в этих дисциплинах, а также потребность в новых математических знаниях, не входящих в программу.

Анализ профессионально-математической значимости различных разделов курса математики позволяет более рационально распределить время на изучение каждого раздела, выявить наиболее сложные для усвоения студентами разделы и наиболее важные для дальнейшего обучения разделы.

Как показало экспериментальное обучение, учет меры трудности усвоения студентами различных разделов учебного курса, учет их практической (профессиональной) значимости повышает учебную активность студентов и мотивацию к изучению курса.

Реализация индивидуально-процессуальной функции направлена на развитие мыслительных способностей студентов в процессе обучения математике таких как обобщение, рассуждение по аналогии, путем ассоциаций, интуитивных рассуждений и других, для чего необходимо научить их выдвигать гипотезы и предположения, проводить сравнения и широкие обобщения, организовывать перенос знаний и умений в новую ситуацию, переосмысливать имеющиеся знания с новых, более общих позиций. Эти задачи решаются в построении материала в линейно-концентрической форме.

Реализация культурообразующей функции возможна при учете индивидуально-психологических, психофизических особенностей студенческого возраста, ко-

торый характеризуется как период наиболее активного развития нравственных качеств, становления человека как личности, что потребовало наполнения содержания математики материалом мотивационно-эмоционального характера: знакомство студентов с элементами истории развития математики, с биографиями ученых, выделение философских аспектов изучаемых понятий.

Одним из инвариантных свойств педагогического процесса, обеспечивающих его целостность, является единство содержательной и процессуальной сторон обучения. Процессуальный компонент представлен в структуре процесса развития «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей» совокупностью методов обучения — учения и преподавания. При разработке процессуального компонента мы учитывали: возможности в реализации функций процесса развития «математической компетентности иностранных студентов технических специальностей»; соответствие методов обучения содержательным характеристикам учебного материала (работа с первоисточниками, создание графических моделей содержания учебного материала, способов формализации реальных явлений, связанных с их знаковым выражением и так далее); возможности в формировании структуры математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах, ее креативно-содержательного, интегративно-целевого, мотивационно-гносеологического и операционального компонентов; возможности организации обратной связи между преподавателем и студентами, их диалога в учебном процессе.

В таблице представлены приемы педагогической деятельности, направленные на развитие математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах.

Таблица

**Приемы педагогической деятельности**

Приемы педагогической деятельности	Дидактическая цель	Виды деятельности студентов
Коммуникативный	Усвоение готовых знаний	Беседа по содержанию нового материала; работа студентов с первоисточником (текст учебника); самостоятельное изучение студентами некоторых тем курса
Преобразовательный	Усвоение студентами и творческое применение умений и навыков	Решение задач; самостоятельное выполнение заданий; подготовка докладов, сообщений, рефератов
Систематизирующий	Обобщение и систематизация знаний, умений и навыков	Обобщающая беседа; составление систематизированных таблиц, схем, графов, алгоритмов решения задач и т.д.
Контролирующий	Выявление качества усвоения знаний, умений и навыков	Выполнение проверочных работ; выполнение самостоятельных заданий

Приемы педагогической деятельности подбираются исходя из текущей цели конкретного практического занятия. Так, *систематизирующий прием* применяется на практических занятиях, целью которых является обобщение и систематизация знаний, умений и навыков по пройденной теме, разделу (особенно относящихся к наиболее сложным или важным разделам курса) перед выполнением контрольной работы.

*Преобразовательный прием* мы используем на практических занятиях, целью которых является научить студентов решать задачи по готовому алгоритму, научить самостоятельному составлению алгоритмов решения различного класса задач. Для этого мы предложили студентам *общий алгоритм решения задач* различного класса:

- изучить содержание задачи, записать условие задачи в знаковой форме;
- найти решения (вспомнить, есть ли специальные приемы для решения задач данного типа, известны ли похожие задачи и способы их решения);
- составить мысленно план решения, при этом следить, все ли данные использованы, нельзя ли преобразовать данные или искомые величины для более быстрого решения;
- решить задачу по составленному плану;
- проверить или исследовать решение (вычисления, оценить результат);
- рассмотреть другие способы, выбрать наиболее рациональный.

На основании общего алгоритма решения на практических занятиях совместно со студентами составляли *специальные алгоритмы* для решения задач определенного класса:

- выполнить тождественные преобразования, чтобы установить тип уравнения;
- решить известным способом полученное уравнение;
- если нужно сделать проверку, провести исследование.

Опыт преподавателей кафедры математики и информатики Российского университета дружбы народов показывает, что в курсе математики студенты-иностранные считают задачи на решение иррациональных неравенств и построение графиков иррациональных функций наиболее сложными. На практическом занятии по теме «иррациональные неравенства» мы предложили студентам следующий алгоритм решения. В основу построения алгоритма нами были положены четыре этапа мыслительных действий при математическом моделировании:

- выделение в моделируемом объекте множества (A) элементов, подлежащих моделированию;
- выделение в моделируемом объекте отношений между элементами множества (A), подлежащих моделированию;
- нахождение множества (B) элементов языка данного предмета, которое целесообразно поставить во взаимно однозначное соответствие с моделируемыми элементами множества (A);
- нахождение таких отношений между элементами множества (B), которые при выбранном отображении соответствовали бы моделируемым отношениям между элементами множества (A).

Использование данного алгоритма решения иррационального неравенства рассмотрено на конкретном примере.

*Пример.* Решить неравенство  $\sqrt{x^2 - 3x + 2} \geq x + 3$ .

*Решение.*

1. Рассмотрим вспомогательную функцию  $F(x) = \sqrt{x^2 - 3x + 2} - x - 3$ .
2. Она определена на  $]-\infty; 1] \cup [2; +\infty[$ .

3. Находим нули этой функции, т.е. решаем уравнение

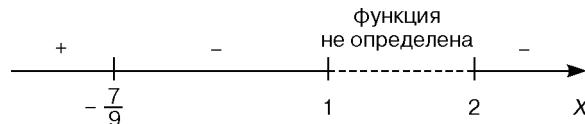
$$\sqrt{x^2 - 3x + 2} - x - 3 = 0.$$

Это иррациональное уравнение эквивалентно системе

$$\begin{cases} x + 3 \geq 0, \\ x^2 - 3x + 2 = (x + 3)^2. \end{cases}$$

Отсюда получаем  $x = -\frac{7}{9}$ .

4.  $F(2) = 0 - 5 = -5 < 0$ ,  $F(1) = 0 - 4 = -4 < 0$ ,  $F(-2) = \sqrt{4 + 6 + 2} - 1 = \sqrt{12} - 1 > 0$ .



5. Неравенство  $\sqrt{x^2 - 3x + 2} \geq x + 3$  выполняется, если  $F(x) \geq 0$ , т.е.  $x \in \left] -\infty; -\frac{7}{9} \right]$ .

*Ответ:*  $\left] -\infty; -\frac{7}{9} \right]$ .

Как показал опыт работы, применение на занятиях таких алгоритмов позволило, не уменьшая объема учебной информации, сократить время на изучение курса; создать благоприятный положительный климат на занятиях, снизив психическую напряженность студентов при изучении математики, при решении задач, при подготовке к экзаменам, зачетам; способствует формированию умений анализировать, сравнивать, обобщать, проводить ассоциации.

Развитие математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах потребовало дополнить систему традиционно используемых организационных форм — коллективных и индивидуальных. Поэтому мы ввели такие организационные формы, как формы групповой дискуссии, разбор практических ситуаций, анализ ситуаций выбора оптимального решения задачи с точки зрения оценочного выбора.

Так, разбор практических ситуаций, формы групповой дискуссии использовались с целью уяснения каждым студентом своей точки зрения, актуализации способности к доказательности и обоснованности собственных суждений, умения признавать вариативность мнений. Педагогический процесс протекает в этом случае в форме сотоворческого поиска. Сотоворчество выражалось в том, что каждый студент имеет право высказывать свое суждение по любому вопросу, может ошибаться, находить свои пути решения задачи. Это приводило к открытости, заинтересованности, желанию понять друг друга, служило стимулом для дальнейшего развития мышления, продуцирования новых идей. С точки зрения многих психологов и педагогов (С.И. Архангельского [7], Ю.К. Бабанского [8] и других), развитие учебного процесса невозможно вне творчества обучаемого, которое создается путем общения и деятельности.

Выбор оптимального решения задачи с точки зрения оценочного выбора формировал нравственный выбор. Это объясняется тем, что полнота восприятия, осознания, осмысливания оценки изучаемых фактов, явлений обеспечивается не только

в условиях приобретения студентами теоретических и практических знаний, опыта способов деятельности, но и «организацией опыта эмоциональных переживаний» [9].

Именно эти организационные формы позволили не только развивать, но и доказать функциональную значимость каждого из компонентов структуры математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах.

Определенные нами компоненты процесса развития математической компетентности иностранных студентов технических специальностей: коммуникационный, преобразовательный, систематизирующий и контролирующий — рассматриваем как педагогические условия, способствующие успешности развития исследуемого качества личности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса. Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. — Волгоград, 1981. — С. 21—22.
- [2] Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. — Калининград: Калининград кн. изд-во, 1985.
- [3] Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технология. — Ростов-на-Дону, 1995.
- [4] Кобылянский И.И. Учебный процесс и формирование процесса в высшей школе: Автoref. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1975.
- [5] Шалеева Л.Б. Организация контроля на различных этапах обучения // Математика в школе. — 1987. — № 4. — С. 28—31.
- [6] Мордкович Н.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1986.
- [7] Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высшая школа, 1980.
- [8] Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989.
- [9] Телицина Г.В. Актуализация ценностно-целевого аспекта содержания образования в процессе познавательной активности и самостоятельности школьников: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MANAGEMENT OF FORMATION MATHEMATICAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

A.I. Gromov, E.T. Hachaturova

Mathematics and computer science chair

Peoples' Friendship University of Russia

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

Article opens features of pedagogical conditions of management of formation of mathematical competence of foreign students at a prehigh school grade level.

**Key words:** mathematical competence, training function, a principle goal setting, принцип интеграции of the maintenance of training, individually-remedial function, intersubject communications, gogical conditions of management of formation.

---

# **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МИНИМИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В РОССИЙСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ**

**Е.И. Маркина**

Кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания  
русского языка как иностранного  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
*Ленинские горы, ГСП-1, МГУ им. М.В. Ломоносова*  
*Москва, Россия, 119991*

**М. Руис-Соррилья Крусате**

Кафедра общего языкознания  
Барселонский университет  
Барселона, Испания  
*Universitat de Barcelona, Gran Via de les Corts Catalanes,*  
*585, 08007 Barcelona*

В статье рассматриваются основные отличия в подходах российских и европейских специалистов к выбору принципов минимизации лексики, определению объема лексического минимума и источников для его составления, использованию корпусов текстов для выявления различных аспектов употребления слова.

**Ключевые слова:** минимизация, лексический минимум, принципы отбора лексических единиц, частотность, корпус текстов.

В теории и практике преподавания иностранных языков минимизация является одним из базовых методологических принципов представления учебного материала. Образовательные программы и стандарты включают фонетический, лексический, грамматический, лингвострановедческий минимумы. Учебники, пособия, справочники также отражают лишь фрагмент системы языка. В произведениях учебной лексикографии отбор языкового материала становится необходимым этапом работы, определяющим обучающую направленность и педагогическую эффективность полученного словарника.

Проблемы минимизации лексики иностранного (прежде всего английского) языка начали активно обсуждаться западными специалистами уже в 20—30-е гг. XX в. В рамках данного направления, получившего общее название *Vocabulary Control Movement*, существовало два основных подхода к отбору лексики — философский и лингвистический.

Философский подход связан с именем Ч.К. Огдена, который в 1930 г. издал словарь базовой английской лексики *Dictionary of Basic English*, состоящий из 850 слов. Данный лексический минимум (ЛМ) позиционировался автором как уменьшенная модель языка, способная заменить естественный язык как средство общения. Огден прежде всего пытался вычленить круг наиболее важных идей и понятий, а затем подбирал для их номинации основные, наиболее простые английские слова. К началу Второй мировой войны словарь Огдена приобрел огромную

популярность, им пользовались более чем в 20 странах мира, однако минимальность и простота Basic English оказались иллюзорными и концепция словаря позднее была повергнута критике. Было подсчитано, что 850 единиц, вошедших в минимум Огдена, имеют более 12 000 значений, и, кроме того, обнаружено, что в него, по понятным причинам, не вошел целый ряд значимых для повседневного общения слов (*например, до свидания, спасибо, большой, никогда, хотеть* и т.д.).

Альтернативой Basic English стало возникшее в США в начале 1930-х гг. новое направление в методике преподавания английского языка как иностранного — Reading Movement. Лидеры этого направления стремились составить базовый словарь английского языка (*core vocabulary*), включающий не концептуальные понятия, как минимум Огдена, а отбираемые на основе принципа частотности слова, необходимые для чтения литературы на иностранном языке. Таким образом, обозначилась смена подхода в практике составления лексических минимумов — от философской концепции сторонников Basic English произошел переход к лингвистической концепции, которая с этого момента становится основной.

В 1934—1935 гг. фондом Карнеги была организована международная конференция лингвистов, собравшая ведущих специалистов в области преподавания английского языка (М. Уэст, Г. Палмер, Э. Торндайк, Л. Фосетт). Результаты исследований были обобщены в докладе *Interim Report on Vocabulary Selection* (1936) [1], в котором принцип частотности был объявлен ведущим при отборе лексики в учебных целях. Кроме того, были выделены следующие критерии составления минимизированного словарника:

- 1) структурная ценность (включались строевые слова языка);
- 2) тематическая неограниченность (исключались термины);
- 3) стилистическая неограниченность (исключались разговорные слова и сленг);
- 4) наличие слов-определителей (включались слова, необходимые для формулирования дефиниций в словарях);
- 5) словообразовательная способность.

На основе этих критерийев в 1953 г. М. Уэстом был выпущен *General Service List of English Words* [2], включавший 2000 общеупотребительных слов и их дериватов с указанием отнесенности к частям речи (для английского языка это имеет особую важность, поскольку одно и то же слово может принадлежать разным частям речи) и выделением лексико-семантических вариантов значения слова с иллюстративными примерами. Отличительной особенностью списка стало указание в процентном соотношении частоты употребления слова в каждом конкретном его значении.

Принципы отбора словарника, предложенные в *General Service List*, до сих пор используются в европейской практике составления словарей-минимумов, частотность и покрываемость текстов в большинстве случаев остаются основными и единственными критериями минимизации лексики в учебных целях. При этом процент покрываемости является также основным критерием оценки лексического минимума: если входящие в него слова покрывают 95% текстов (обычно речь

идет о текстах различных стилей, содержащихся в национальных корпусах, и текстах учебников), список признается педагогически эффективным и надежным (1).

В качестве альтернативы критерию частотности в 50—60-е гг. XX в. французские исследователи Ж. Гугенейм и Р. Мишеа предложили принцип «присутствия в сознании» (*disponibilité*). Работа по выделению базовой лексики французского языка (*Français fondamental*), проводившаяся ими в Центре Сен-Клу, показала, что многие слова, необходимые для формирования лексикона говорящего на данном языке, не являются частотными и возникают в его сознании, когда этого требует конкретная ситуация общения: «Мы произносим слова *autobus* (автобус), *bouton* (пуговица, кнопка), *fourchette* (вилка) только тогда, когда они вызываются темой разговора» [3].

Для выявления таких слов был использован метод массового опроса школьников разных возрастов: им предлагался список из 16 основных тем (части тела, одежда, дом, продукты питания и т.п.), для каждой из которых требовалось отобрать по 20 необходимых, на взгляд участников эксперимента, лексических единиц. Затем была проведена статистическая обработка полученных данных, ее результаты легли в основу *Dictionnaire Fondamental de la Langue Française* (1958).

В это же время, в 50-е гг. XX в., теоретические вопросы отбора лексики в дидактических целях стали широко обсуждаться в советской методике. В одной из первых работ, посвященной составлению словаря-минимума русского языка для национальной школы [4], Н.З. Бакеева рассматривала в качестве базового принципа практической необходимости, корреспондирующий с принципом «присутствия в сознании» Ж. Гугенейма и Р. Мишеа. Согласно этому принципу отбирались слова, необходимые для повседневного пользования русским языком в школьной жизни и быту. В качестве сопутствующих выдвигались принцип учета родного языка учащихся в сопоставлении с русским языком и тематический принцип.

Позднее, в 60—80-е гг., И.В. Рахмановым, И.Д. Салистрой, В.Г. Костомаровым, Э.А. Штейнфельдт, В.В. Морковкиным, П.Н. Денисовым и другими исследователями были предложены иные критерии отбора лексики, которые получили широкое распространение в теории составления лексических минимумов и до настоящего времени сохранили свою актуальность для российской учебной лексикографии и лингводидактики.

К основным критериям, выделяемым большинством специалистов, относятся: 1) частотность; 2) сочетаемость (чем шире сочетаемость слова, тем целесообразнее его включение в минимум); 3) стилистическая неограниченность; 4) семантическая ценность (в словарь должны включаться слова, которые обозначают понятия, наиболее часто встречающиеся в литературе, а также являющиеся необходимыми для ведения беседы на иностранном языке); 5) словообразовательная ценность (чем больше производных имеет слово, тем больше оснований для его включения в минимум); 6) многозначность (чем больше различных значений имеет слово, тем важнее его знать); 7) строевая способность (в минимум должны включаться служебные слова и слова, являющиеся компонентами фразеологических сочетаний).

С учетом этих критериев составлялись Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы [5], комплексные учебные словари для иностранцев «Лексическая основа русского языка» [6] и «Лексические минимумы современного русского языка» [7] под редакцией В.В. Морковкина, Градуальная серия лексических минимумов по русскому языку как иностранному [8], являющаяся компонентом Российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ).

Принципы отбора лексических единиц, используемые российскими и европейскими методистами при разработке словарей-минимумов, представлены в сопоставительной таблице.

Таблица 1

**Принципы отбора лексики для составления лексических минимумов  
в российской и европейской учебной лексикографии**

Принципы отбора лексики	Европейская учебная лексикография	Российская учебная лексикография
Частотность	+	+
Покрываемость текстов	+	+
Строевая способность	+	+
Стилистическая неограниченность	+	+
Словообразовательная ценность	+	+
«Присутствие в сознании» (Ж. Гугенейм, Р. Мишеа) / практическая необходимость (Н.З. Бакеева)	+	+
Тематический принцип	+	+
Включение слов-определителей, необходимых для формулирования дефиниций в словарях	+	—
Семантическая ценность	—	+
Сочетаемость	—	+
Многозначность	—	+

Как видим, системы критериев минимизации лексики, предложенные российскими и европейскими специалистами, во многом совпадают, но есть и существенные различия. Они касаются, в частности, отношения к использованию статистических данных при составлении ЛМ. Если в европейской концепции лексического минимума частотность безоговорочно признается как ведущий принцип отбора лексики, то в российской методике вокруг данного принципа развернулась настоящая полемика. Так, В.Г. Костомаров отмечал его ненадежность и неточность: «Ненадежность критерия частотности для отбора учебного словаря обуславливается спецификой самого языка: начиная со второй тысячи, коэффициент повторяемости слов уже настолько невелик, что не может быть убедительным доказательством распространенности и важности слова для всех стилей языка» [9].

Ю.А. Марков, напротив, абсолютизировал значение критерия частотности при составлении ЛМ и называл принципы семантической и словообразовательной ценности, многозначности, сочетаемости, строевой способности частотностью «наизнанку»: «Это частотность, утрачивающая свою количественную характеристику и вместе с этим свою точность» [10]. В.В. Морковкин, признавая статистический принцип ведущим, отмечал необходимость использования дополнительных

критериев отбора лексики: «Частотные словари... не в состоянии автоматически решить проблему отбора наиболее употребительных слов» [11].

Особенно актуальным использование иных принципов отбора лексики (в частности, тематического принципа и принципа практической необходимости слова) становится при составлении ЛМ для начального этапа обучения, поскольку многие необходимые в повседневном общении слова, как уже отмечалось выше, не являются частотными. Этот факт ставит под сомнение возможность использования критерия частотности как основного на данном этапе обучения.

Подходы российских и европейских методистов к составлению ЛМ различаются не только выбором критериев отбора словаря. По-разному решается вопрос и об объеме словаря. Европейские специалисты рассчитывают его исходя прежде всего из целей обучения [12]. По их данным, минимум в 120 слов («survival list») необходим для повседневной жизни в стране изучаемого языка (для совершения покупок, чтения вывесок и т.д.). Для ведения беседы на иностранном языке требуется знание 2000 слов; для чтения неспециальных текстов в оригинале — 3000—5000 слов; для понимания текстов по специальности, изучаемых в университете, — 10 000 слов.

При расчете объема ЛМ русского языка наряду с целью и этапом обучения учитывается посильность усвоения учащимися данного количества лексических единиц в отведенное время и его достаточность для осуществления речевых интенций, определяемых Стандартом (требованиями) соответствующего уровня владения языком, принятыми в России.

Одним из принципиальных отличий в подходе к составлению словаря-минимума является выбор источника для отбора лексики. Источниками для лексических минимумов русского языка служат словари (преимущественно частотные, толковые и переводные), ранее созданные ЛМ, лексика учебников русского языка и книг для чтения [13]. В европейской практике для этих целей используются корпуса текстов и наиболее авторитетные словари данного языка. Лексическое наполнение учебников является не источником, а результатом отбора слов (т.е. в учебнике отрабатываются слова, вошедшие в лексические минимумы) [14].

Следует отметить, что корпуса текстов в зарубежной методике и учебной лексикографии используется очень широко, поскольку анализ корпусов позволяет:

- получить список наиболее частотных слов;
- выбрать наиболее показательные и естественные для данного языка контексты их употребления;
- выявить приоритетные значения в семантической структуре слов;
- описать сочетаемость отобранных слов с другими словами.

В российской учебной лексикографии и методике преподавания РКИ Национальный корпус русского языка используется не так широко, что отчасти обусловлено тем, что корпус находится в стадии формирования, дополняется и совершенствуется как в формальном, техническом, так и в содержательном плане. Нам неизвестен ни один учебник русского языка или лексический минимум, составленный на основе данного корпуса или какого-либо другого.

Еще одним значимым отличием российских и европейских лексических минимумов является выбор единицы описания. В российских лексических минимумах в качестве единицы описания выступает слово в совокупности его значений. В некоторых списках, составленных европейскими авторами (например, в уже упоминавшемся General Service List of English Words, University Word List), единицей описания является не отдельное слово, а «словарная семья» (word family) — базовое слово во всех его значениях (в том числе разных частеречных значениях) и его дериваты, которые учащиеся могут понять, опираясь на знание правил словообразования. Данное отличие отчасти обусловлено морфологическими особенностями некоторых европейских языков (английского, французского, испанского), в которых одно и то же слово может выступать в роли разных частей речи (например, в английском языке *mind* — имя существительное и глагол), что нехарактерно для русского языка.

Обобщим основные отличия в подходах российских и европейских специалистов к отбору лексики в учебных целях в таблице 2.

Таблица 2

**Подходы к составлению лексических минимумов  
в российской и европейской методике преподавания иностранных языков**

№	Тема	Российская методика	Европейская методика
1.	Появление первых теоретических работ	1950-е гг.	1930-е гг.
2.	Основные критерии отбора лексических единиц	См. таблицу 1	См. таблицу 1
3.	Какой процент текстов должен покрывать ЛМ	70%	95%
4.	Факторы, определяющие объем ЛМ	Посильность и достаточность; цели и этап обучения	Цели и этап обучения
5.	Источники для составления ЛМ	1) словари (частотные, толковые и др.); 2) частотные списки слов; 3) ранее созданные ЛМ; 4) лексика учебников русского языка и книг для чтения	1) корпуса текстов; 2) словари; 3) частотные списки
6.	Использование корпусов текстов	Практически не используются	Активно используются
7.	Единица описания в ЛМ	Слово; учебная лексическая единица — слово в одном значении (и иногда в одной своей форме)	Слово; «словарная семья» (word family) — слово во всех его значениях и его дериваты

Как видим, в подходах российских и европейских специалистов к минимизации лексики наблюдаются значительные расхождения: они затрагивают систему принципов отбора слов, факторы, влияющие на объем словарника, выбор источников для составления ЛМ и единиц лексикографического описания, а также отношение к использованию корпусов текстов в учебных целях. Вместе с тем эти подходы объединяет стремление наиболее полно учитывать языковые потребно-

сти учащихся, опора на академическую лексикографию и лингвостатистику, поиск наиболее эффективных способов презентации материала, отражающих лексико-грамматические особенности конкретного языка.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Лингвостатистические исследования российских ученых показали, что удовлетворительное понимание текстов обеспечивается перечнем слов, покрывающих не менее 70% словоупотреблений (т.е. этот показатель значительно ниже, чем у европейских коллег).

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Palmer H.E., West M.P., Faucett L. Interim report on vocabulary selection for the teaching of English as a foreign language. — L., 1936.
- [2] West M. A General Service List of English Words. — L.: Longman, 1953.
- [3] Гугенейм Ж. Некоторые выводы статистики словаря // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М.: Прогресс, 1967. — Вып. 1. — С. 302.
- [4] Бакеева Н.З. Принципы построения словаря-минимума для первых-четвертых классов татарских школ // Русский язык в национальной школе. — 1957. — № 2. — С. 45—52.
- [5] Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы. Проект для обсуждения / Сост. З.П. Даунене, Н.З. Бакеева, А.И. Грекул и др. — М., 1976.
- [6] Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. — М.: Русский язык, 1984.
- [7] Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.В. Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. — М.: Русский язык, 1985.
- [8] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. — М. — СПб.: ЦМО МГУ — Златоуст, 2006. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. М. — СПб: ЦМО МГУ—Златоуст, 2006. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.Н. Норейко, И.В. Одинцова. — М. — СПб.: ЦМО МГУ—Златоуст, 2008. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, И.Н. Афанасьевна, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, И.И. Яценко. — М. — СПб.: ЦМО МГУ—Златоуст, 2009.
- [9] Костомаров В.Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. — 1963. — № 1. — С. 31.
- [10] Марков Ю.А. О роли лексической статистики при отборе словарного минимума // Русский язык в национальной школе. — 1963. — № 4. — С. 15.
- [11] Морковкин В.В. Сравнительный список наиболее употребительных русских слов (на материале шести словарей) // Лексические минимумы русского языка / Под ред. П.Н. Денисова. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — С. 17.
- [12] Schmitt N. Vocabulary in language teaching. USA: Cambridge University Press, 2000. — Р. 142.
- [13] Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы. Проект для обсуждения / Сост. З.П. Даунене, Н.З. Бакеева, А.И. Грекул и др. — М., 1976; Андрюшина Н.П., Афанасьевна И.Н., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Яценко И.И. Лексический минимум II сертификационного уровня — компонент системы тестирования по РКИ // Всероссийская научно-практическая конференция «Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ)». Доклады и сообщения. — М.: ЦМО МГУ, 2005. — С. 46—51.
- [14] McCarthy M. Touchstone — From Corpus to Course Book. — Cambridge University Press, 2004.

## **THE MAIN APPROACHES TO THE MINIMIZATION OF VOCABULARY IN RUSSIAN AND EUROPEAN LEARNING LEXICOGRAPHY**

**E.I. Markina**

The department of the didactic linguistics  
and the theory of teaching Russian as a foreign language  
The Lomonosov Moscow State University  
*Leninskiye Gory, the MSU, the first humanitarian building,  
philological faculty, Moscow, Russia, 199991*

**Marc Ruiz-Zorrilla Cruzate**

Philological faculty  
The University of Barcelona  
*Barcelona, Spain*  
*Universitat de Barcelona, Gran Via de les Corts Catalanes,  
585, 08007 Barcelona*

The article examines the main differences in the approaches of Russian and European specialists to the principles of selection of words, to definition of a volume of a lexical minimum and sources for its composing. The possibilities of using text corpora for demonstration of different aspects of word usage are also discussed.

**Key words:** minimizaton, lexical minimum, the principles of selecting words, frequency, text corpora.

---

# **КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИНФОРМАЦИОННОМУ ОБЩЕСТВУ\***

**В.В. Матвиенко**

Кафедра теории и истории журналистики  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности формирования кадрового потенциала молодых исследователей медиийных процессов в условиях перехода к постиндустриальному (информационному) обществу.

**Ключевые слова:** информационное общество, научная школа, международная журналистика, кадровый резерв.

Современная глобальная ситуация позволяет утверждать о необратимом процессе перехода общества в постиндустриальную (информационную) эпоху, где главным фактором и источником социальных различий становится уровень знаний. Дробление социума на богатых и бедных теперь основывается на владении/невладении информацией: привилегированный класс образуют информированные граждане, слой подчиненный — неинформированные и недоинформированные. Средоточия социальных конфликтов неуклонно перемещаются из экономической сферы в сферы культуры и знания.

Один из создателей теории информационного общества, американский социолог Элвин Тоффлер, указал, что социальная основа информационного общества представляет собой широкий слой работников, участвующих в сборе, создании, переработке, распространении и доставке информации. Он назвал этот слой когнитариатом [1. Р. 18].

В силу своей причастности к информационному процессу эти люди обязаны иметь хорошее образование, постоянно переучиваться, владеть информационными технологиями, быть потребителями обильных информационных потоков. Информационное общество развивается только благодаря своему главному ресурсу — человеческому творчеству — главному поставщику новейших научных и технических идей. Экономический базис такого общества невозможен без непрерывного поиска и единственного использования человеческих приобретенных способностей. Конкуренция сегодня идет за человека — высокообразованного и креативного.

Именно поэтому так резко возросла ценность образования, причем не по традиционной схеме «школа—ВУЗ», но вторичного и дополнительного. Высшее образование становится практически всеобщим, без него в постиндустриальном об-

---

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

ществе получить квалифицированную работу невозможно. Более того, современные реалии приводят к тому, что человек, желая быть успешным и приносить пользу своей стране, вынужден получать пожизненное образование (*Lifelong learning*) [2. Р. 43].

Россия — страна, с существенным запозданием входящая в информационную эпоху, в условиях постиндустриального общества остается одним из уязвимых объектов глобальных информационных манипуляций. Противостоять этому процессу в значительной мере призвана Федеральная целевая программа (ФЦП) «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг. Эта ФЦП, как отметил министр образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко, предусматривает механизмы улучшения качественного состава и обновления научных и научно-педагогических кадров, а также создание эффективной системы мотивации научного труда. Кроме того, организована система стимулирования притока и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий.

Работа государства по сохранению и преумножению кадрового научного резерва дает свои результаты. Все большее количество молодых людей вовлекаются в процесс создания научного потенциала страны. Растет количество выпускников вузов, осознанно и целенаправленно идущих в аспирантуру, молодых ученых — в докторантуру. Участие во всевозможных грантах и конкурсах позволяет провести полноценное научное исследование при достойной финансовой поддержке. В качестве примера может выступить проведение в Российском университете дружбы народов при содействии Государственной Думы Российской Федерации всероссийской научной школы для молодежи «Текстология сегодня: итоги, проблемы, методы», осуществленной в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». В работе школы активное участие приняли молодые ученые университета, в частности исследователи массовых информационных процессов — сотрудники кафедры теории и истории журналистики РУДН.

В средствах массовой информации произошли и происходят существенные преобразования, которые стали носить системный характер. Под влиянием реформируемой социальной среды идет активное становление новых систем СМИ, коренное преобразование старых. Это связано как с процессами неизбежной глобализации, тяжелого выхода из мирового финансового кризиса, так и с трансформацией многих национальных систем, в частности на постсоветском пространстве. В этой связи кафедра теории и истории журналистики определила для себя в дальнейшем приоритетную научную тему «Особенности глобализации СМИ: история, типология, языки» под руководством зав. кафедрой, доктора политических наук, профессора Е.В. Мартыненко.

Опираясь на междисциплинарный подход при проведении научных исследований, профессорско-преподавательский состав кафедры готовит будущих работников системы средств массовой информации с учетом угроз и вызовов, стоящих перед современной Россией. Кафедра теории и истории журналистики — одна

из немногих кафедр университета, профессорско-преподавательский состав которой, включая ассистентов, имеют ученую степень.

Курсы и программы, разработанные ППС кафедры, направлены на формирование у выпускников квалифицированных профессиональных навыков, позволяющих давать грамотную экспертную оценку текущего состояния международных информационных потоков. Особое внимание уделяется страноведческой подготовке будущих журналистов-международников. В наши дни в международной журналистике (а вся журналистика, включаясь в глобальный контекст, автоматически становится международной) выявляется потребность в именно в журналистах-страноведах, знающих страну/объект своего исследования во всех подробных деталях. Разработаны и успешно читаются такие курсы, как «Международная журналистика и межгосударственные отношения», «Теория и практика внешнеполитической информационной деятельности», «Международная экономическая журналистика», «Международное гуманитарное право и журналистика», «Методология научных исследований в журналистике», «Аналитический комментарий в СМИ», «Мировой информационный процесс», «Аудиовизуальные СМИ в системе информационной индустрии». Выпускники по кафедре теории и истории журналистики могут применить полученные за время обучения знания в СМИ всех уровней; в информационных и рекламных агентствах; в пресс-службах посольств, различных фирм и организаций; научно-исследовательских структурах.

Особое внимание при проведении научных изысканий профессорско-преподавательский состав уделяет тематике стран приема — одна из заявок кафедры ТИЖ, поданных на конкурс РГНФ 2011 г., посвящена модернизационным тенденциям развития стран БРИК (Бразилии, России, Индии, Китая) и информационному пространству этих стран. Впервые будет сопоставлена и проанализирована структура массовых информационных каналов в этих странах, характер потребления информации этих каналов населением страны, место Интернета в структуре этого потребления, особенности использования контента Интернета (корпоративный, личностный и др.).

На одном из этапов исследования, в результате анализа литературы монографического плана и статей из профессиональных журналов, будет определен перечень характеристик социально-экономического развития стран, позволяющих объединить их в один социоэкономический кластер. Исследований, сопоставляющих параметры социально-экономического развития этих стран и выяснения в этой связи роли СМИ, практически нет.

В проект, при положительном принятии решения, будут вовлечены студенты (бакалавры и магистры), аспиранты, кандидаты и доктора наук — так проявляется в нашем понимании преемственность научного познания и традиции кафедры, без которых о достойном кадровом резерве в стране говорить нельзя.

Подводя итог, скажем, что в российской научной среде происходит пока не сильно заметный, но все же позитивный сдвиг в сторону укрепления и обновления кадрового резерва, что сегодня можно проиллюстрировать на примере практически многих кафедр российских вузов.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Toffler A. Powershift: knowledge, wealth and violence at the end of the 21st century. New York—Toronto—London—Sydney—Auckland. Bantam books, 1991.
- [2] The World Bank, 2003, Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, The World Bank, viewed on 30 September 2010.
- [3] Кадры для инновационной России / О наиболее важных задачах, стоящих перед высшим образованием, рассказывает Андрей Фурсенко. URL: <http://www.fcpk.ru/catalog.aspx?CatalogId=2721>

## **PERSONNEL IN THE TRANSITION TO THE INFORMATIONAL SOCIETY: THE EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT**

**V.V. Matvienko**

Department of Theory and History of Journalism  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 177198*

The article deals the features of the personnel formation of the researchers in the media processes in the transition to the postindustrial society by the example of the department.

**Key words:** information society, scientific school, international journalism, career reserve.

---

# **НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА НА РУССКОМ (НЕРОДНОМ) ЯЗЫКЕ**

**Л.И. Соколова**

Кафедра математики и информатики  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме совершенствования учебного процесса при обучении общеобразовательным дисциплинам иностранных студентов предвузовского этапа в новых условиях реформирования образования.

**Ключевые слова:** новые образовательные технологии, обучение иностранных студентов, язык специальности, математика, содержание учебных программ.

В условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений, что серьезно влияет **на качество образования и содержание учебных программ** профессиональных учебных заведений всех уровней. За последние десятилетия ведущие страны мира пытаются максимально развивать и модернизировать систему образования. Несмотря на то, что знание, как правило, является международным общественным благом, для которого не существует национальных границ, в современных условиях конкурентные преимущества стран в экономической области в наибольшей степени связываются с конкуренцией в сфере науки и техники и, как следствие, с конкуренцией в области подготовки квалифицированных кадров.

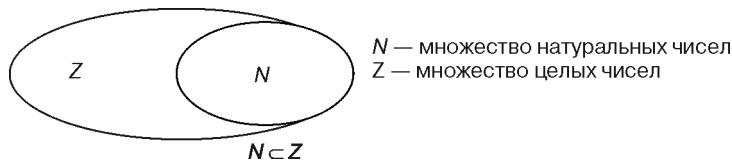
В «Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских учреждениях» подчеркивается, что развитие и совершенствование предвузовской подготовки иностранных учащихся **на русском языке** является одним из приоритетных направлений государственной политики. Именно на этапе предвузовской подготовки **закладывается фундамент качества обучения** в российских вузах.

При этом возникает **противоречие** между **необходимостью качественной подготовки** иностранных граждан к обучению в российских вузах при возрастающей потребности компетентности будущих специалистов **и недостаточной разработанностью методик** обучения общеобразовательным дисциплинам на русском языке как иностранном на предвузовском этапе обучения. Качество подготовки будущих специалистов все еще не отвечает потребностям профессиональной деятельности. Методика обучения общеобразовательным дисциплинам студентов-нефилологов предвузовского этапа не всегда нацелена на практическую реализацию принципа профессионально ориентированного обучения. Кроме того, необходимость качественной подготовки обусловлена и высокой конкурентностью международного рынка образовательных услуг при существенно различающемся уровне базовой подготовки по предметам, полученной на родине.

Очевидно, что в обучении на предвузовском этапе основное внимание уделяется изучению русского языка как иностранного, при этом у преподавателей общеобразовательных дисциплин просто нет альтернативы выбора языка. Но преподаватели-предметники не могут оставаться только потребителями (особенно при раннем введении предмета), а могут способствовать повышению качества языковой подготовки, являясь дополнительным потенциалом и помогая адаптации иностранных студентов, снимая стресс при обучении предмету на неродном языке. Традиционными методами обучения этого достичь не удается. В последние годы отчетливо проявляется противоречие в системе предвузовского обучения между традиционной методикой обучения и инновациями с использованием творческих подходов в свете современных технологий обучения.

Долгие годы идут дискуссии: кто должен обучать водно-предметному курсу языка науки (рурист или предметник), когда начинать это делать, когда вводить сам предмет на неродном языке. Если предмет (математику) начинать во втором семестре, то при низкой базовой подготовке приезжающих на обучение иностранных граждан невозможно успеть восполнить пробелы в математике. Если на математике в первом семестре совсем не уделять внимания говорению, а только решать задачи, максимально используя математическую символику, то конечный результат тоже не радует.

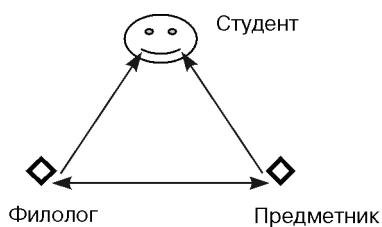
Конечно, математическая символика и различные графические рисунки являются целесообразным и практически необходимым элементом обучения математике (особенно на начальном этапе), помогая освоению предмета на русском языке. Например, невозможно на первых уроках по математике без подготовки сказать фразу: множество натуральных чисел есть подмножество множества целых чисел. Но легко с помощью символов и рисунка показать переход **от символа — к слову, от понятия — к языковому выражению:**



Некоторые преподаватели-предметники считают, что к ним должен прийти на урок уже хорошо говорящий по-русски студент. Иногда «продвинутые» (в хорошем смысле этого слова) руристы пытаются помочь студентам овладеть основами изучаемой науки, что может привести к ошибкам в математике.

Главное положение предлагаемой методики сводится **к инновационному подходу** проведения уроков по научному стилю речи по математике (язык дисциплины) и первых уроков по самому предмету, проводимых практически одновременно в течение нескольких недель. Основой инновационного подхода является целенаправленное объединение усилий обучающихся. Определенная филологизация предметника делает его соучастником процесса обучения русскому языку, являясь дополнительным потенциалом. А это, в свою очередь, предоставляет возможность

преподавателям-предметникам и русистам работать в одной «связке» на начальном этапе предвузовского обучения (четкая координация действий), способствуя более эффективному **по качеству и скорости** (интенсификация учебного процесса) овладению иностранными студентами языком дисциплины и начальными основами изучаемой науки, а также владению речевыми механизмами. Работа преподавателей-руссистов и предметников в одной «связке», создание единой информационной образовательной среды, оснащение новыми учебно-методическими материалами дают возможность более качественно формировать учебно-профессиональную сферу общения коммуникативной компетенции иностранных студентов. Этую взаимосвязь можно показать, используя следующую схему, с помощью которой видно взаимодействие всех участников процесса обучения:



Все это делается во имя студента, а в итоге выигрывают все, так как появляется возможность задействовать скрытые резервы, которые могут проявляться в определенных условиях.

При этом возникает целесообразность пролонгированного сотрудничества филолога и предметника в определенной последовательности и едином языковом поле: русист + математик; русист + математик + физик; русист + математик + физик + химик.

Обучение на этапе предвузовской подготовки осуществляется в условиях постепенного овладения студентами русским языком, чем и определяется специфика предвузовской подготовки иностранных студентов. Поэтому изложение учебного материала по предмету скоординировано с программой обучения по русскому языку и адаптировано с учетом поэтапного овладения студентами лексикой и конструкциями научного стиля речи.

Примером могут служить учебные тематические календарные планы по математике в Российском университете дружбы народов, которые составлены по специальной методике с учетом программы по математике в зависимости от профиля, конкретных сроков обучения и с учетом рабочих учебных планов факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Учебный тематический план построен методически так, чтобы иметь возможность добиться определенного качества предвузовской подготовки по математике при необходимом минимуме содержания обучения, несмотря на уровень и характер базовой подготовки студентов.

Построение матриц связей при составлении тематических планов, где связь между различными занумерованными темами полагается взаимной, обеспечивает последовательность обучения во избежание бессистемности и хаоса. Такая взаимосвязь приводит к построению симметричной матрицы, в которой нижний треугольник является зеркальным отображением верхнего. Связь показана с помощью штриховки. Метод работает и для выявления междисциплинарных связей.

<p>Пример идеальной матрицы связей:</p> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center; width: 100%; border: none;"> <tr><td>1</td><td>a</td><td>б</td><td>в</td><td>г</td><td>д</td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>5</td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>6</td><td></td></tr> </table>	1	a	б	в	г	д	2							3							4							5							6			<p>Фрагмент матрицы связей, которая соответствует учебному тематическому плану программы по математике для специальности «Лечебное дело».</p>
1	a	б	в	г	д																																	
2																																						
	3																																					
		4																																				
			5																																			
				6																																		

Средствами, обеспечивающими повышение качества подготовки иностранных граждан по математике на предвузовском этапе, являются также: новые программы по математике для различных профилей, новые учебно-методические пособия по научному стилю речи (раздел: математика) и по проведению первых уроков по самому предмету при его раннем введении и новый учебник по основам математики для студентов-иностранных.

Коммуникативно-когнитивная направленность обучения меняет сознание преподавателей, которые привыкли к определенным (традиционным) способам и приемам обучения. Изменилось взаимоотношение русиста и предметника в новых условиях реформирования образования. При этом необходимо четкое понимание и собственных задач обучения на этапе вводно-предметной пропедевтики: преподаватель-русист обучает языку специальности, а преподаватель-предметник — основам изучаемой науки. Кроме того, можно выявить потенциальные возможности повышения качества как за счет поисков в области форм и методов обучения, так и за счет резервов, которые заложены в психологии и физиологии. Полученные в результате знания, умения и навыки (компетентность) с успехом реализуются при дальнейшем обучении общеобразовательному предмету, а целенаправленное объединение усилий предметника и русиста способствует не только успешному совершенствованию умений и навыков по предмету, но и репродуктивно-продуктивному говорению.

Главным в обучении математике иностранных студентов предвузовского этапа обучения должно стать формирование коммуникативной и математической компетенций, что позволит иностранным студентам достичь конечной цели обучения, выполнив при этом и социальный заказ общества, направленный на качественную подготовку, и услугу на рынке образования.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся. СПб.: Нестор, 2000.

- [2] Соколова Л.И. Системный подход к разработке тематических учебных планов и повторению математики как средство интенсивного обучения. Материалы конференции: статьи и тезисы. — М.: РУДН, 2000. — С. 213—218.
- [3] Перспективы программированного обучения / К. Томас, Дж. Денис, Д. Опеншоу, Дж. Берд. — Изд-во Мир, 1966.

**NEW EDUCATIONAL METHODS  
IN TRAINING MATHEMATIC FOR FOREIGN STUDENTS  
AT A PREHIGH SCHOOL GRADE LEVEL IN RUSSIAN LANGUAGE**

**L.I. Sokolova**

Mathematics and computer science chair  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaja str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the problems of elevation of the quality of teaching of mathematic and technical specialties on the a prehigh school grade level.

**Key words:** new educational methods, teaching of foreign students, language of specialty, mathematic, contents of programs.

---

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТЕКСТА МОЛОДЫМИ УЧЕНЫМИ РОССИИ\*

Е.Ю. Чеботарева

Кафедра социальной и дифференциальной психологии  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена анализу кадрового потенциала в России в области психолингвистики на основе обобщения исследований, представленных молодыми учеными в рамках работы Всероссийской научной школы для молодежи «Текстология сегодня: итоги, проблемы, методы» 8—20 ноября 2010 г., Москва, РУДН.

**Ключевые слова:** психолингвистика, дискурс, речевая деятельность, языковая личность, гендерные особенности речевой деятельности, библейские тексты, межкультурная коммуникация, билингвизм, бикультурная идентичность, региональная идентичность, текстовая коммуникация.

Анализ исследований в области психо- и социолингвистики текста, представленных молодыми учеными во время работы Всероссийской научной школы для молодежи «Текстология сегодня: итоги, проблемы, методы», позволяет выделить несколько основных направлений данных исследований.

Так, ряд исследований посвящен анализу психолингвистических *особенностей дискурса в определенных сферах современной жизни*: журналистике, рекламе, политике, бизнесе и пр. Больше всего молодых исследователей привлекает дискурс различных жанров современных СМИ.

Так, С.А. Лычаная (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина) исследует особенности *дискурса политических радионовостей*. Кроме того, она считает, что использование материала радионовостей в обучении аудированию на иностранном языке способствует наиболее эффективному формированию коммуникативных умений слухового восприятия у студентов.

Л.М. Закоян (РУДН) в своем диссертационном исследовании выявила особенности выражения агрессии в текстах современных русскоязычных СМИ. Она описала основные способы выражения агрессии на разных уровнях текста.

Д. Костина (РУДН) исследовала репортаж как специфический жанр спортивного дискурса. В результате проведенного исследования она описала жанровые, структурные, прагматические и языковые особенности спортивного репортажа и сделала вывод о том, что именно выявленные особенности делают репортаж ведущим жанром спортивного дискурса.

Б.Е. Сибатров (РУДН) изучает лингвистические особенности испанской *рекламы* на радио. Он утверждает, что текст радиорекламы как инструмент влияния на потребителя рекламы должен опираться одновременно на социологические и психологические критерии, характеризующие поведение реципиентов, но чаще

---

\* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», Гос. контракт № 14.741.11.0052.

всего реклама трактуется как явление в большей части социальное, и рассматриваются, в первую очередь, стилистические особенности рекламных текстов, в то время как грамматическая составляющая рекламных текстов остается практически незатронутой. И автор считает, что необходимо подробнее изучать неологизмы, заимствования, оригинальный синтаксис, особенности морфологии рекламных текстов.

Другим направлением, активно исследуемым молодыми учеными, является изучение *проявлений различных индивидуально-типических и личностных характеристик человека в его речевой деятельности и в тексте* как продукте речевой деятельности. Данное направление, в частности, активно развивается рязанскими молодыми исследователями под руководством проф. Н.А. Фоминой (И.В. Чивилева, Т.М. Беспалова, С.В. Елгина, Ю.А. Гришениной и др.). В рамках этого направления исследуются характеристики текстов, продуцируемых людьми с разными характеристиками темперамента, интеллекта, базовых свойств личности (например, общительность, инициативность, любознательность, ответственность).

В РУДН также ряд студентов и аспирантов (В.Р. Валиулина, Е.Ю. Меркушова, Ю.В. Пархаева, А.С. Лоскутова, М.М. Подобед) занимается проблемами выявления речевых коррелятов различных индивидуально-психологических и личностных характеристик авторов текстов. Эти исследователи ставят перед собой задачи не столько анализа проявлений в тексте не отдельных свойств личности, сколько описания речевых характеристик различных психологических типов. Они ставят перед собой задачу разработать типологию речевых действий студентов, соотносимую с типами личности. Также представители этого направления исследуют гендерные особенности проявления индивидуальных свойств автора в речи. В ряде исследований показано, что одни и те же личностные характеристики в речи мужчин и женщин проявляются по-разному.

Особо следует упомянуть направление исследований, выявляющих *этнокультурные особенности групп* посредством анализа текстов. Так, Ю.А. Гришенина (Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова) изучает этнокультурную специфику языкового сознания. Исследовательница показала, как особенности ценностно-смыслового компонента образа мира российских, индийских и африканских студентов проявляются в целостном тексте как продукте их индивидуальной речевой деятельности.

В частности, она доказала, что для россиян характерна большая эмоциональность, коммуникативная ориентированность текстов, высокий уровень самоконтроля при продуцировании текстов, меньшая оригинальность и частые нарушения логичности и последовательности. Для текстов индийцев свойственны высокая социоцентристическая мотивация, склонность к проявлениям силы воли, планомерность действий и минимальное использование форм сослагательного наклонения глаголов. Тексты африканцев отличались наибольшей оригинальностью, логичностью и последовательностью при невысокой эмоциональности и минимальном числе форм повелительного наклонения.

Отмечается и большой интерес молодых исследователей к *библейским текстам*. Например, А.Г. Волкова (Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского) изучает проблему моделирования мира в библейском ив-

рите на материале псалмов. Она обосновывает актуальность восстановления древней картины мира, особенно картины мира той религии, которая повлияла на современное христианство — древнего иудаизма. Она считает, что, исследуя язык книг Торы, Невиим и Ктувим (Пятикнижия, Пророков и Писаний), возможно приблизиться к пониманию библейского мировосприятия.

А.В. Чеботарева (РГГУ) посредством анализа текста Деяний апостолов изучает устройство и социальный состав раннехристианской общины. Изучение устройства и организации жизни общины ранних христиан дает возможность шире ориентироваться в истории Древнего Рима, а также глубже понять истоки современной христианской культуры. Она показывает, что библейские тексты являются довольно информативными источниками для анализа истории, культуры, психологии и социологии определенной исторической эпохи.

Не удивительно, что глобализационные процессы в мире, активизация межкультурных контактов вызвали всплеск интереса к психологическим и психолингвистическим проблемам *межкультурной коммуникации*. Молодые исследователи занимаются проблемами  *pragmatики межкультурной коммуникации, сравнительными межкультурными исследованиями коммуникативного поведения*.

Также большой интерес вызывает проблематика *билингвизма*. Современные молодые ученые рассматривают особенности интеллекта билингвов. Так, Н.А. Козлова (РУДН) в своих исследованиях доказала, что студенты-билингвы превосходят монолингвов как по общему уровню социального интеллекта, так и по всем его аспектам. Она утверждает, что билингвы более способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык неверbalного общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

А.Б. Чернова (Удмуртский государственный университет) занимается проблемой становления *бикультурной идентичности* в межэтнических семьях. Она считает, что одним из способов решения этой проблемы является изучение факторов формирования позитивной этнической идентичности и успешной адаптации в этнической среде.

В.Р. Морено (Санкт-Петербургский государственный университет) занимается проблемой *билингвальной личности писателей* и особенностями художественных текстов писателей-билингвов.

Довольно нестандартный предмет научных исследований — *региональную идентичность* — избрала Н.В. Ткаченко (Московский педагогический государственный университет). Она исследует феномен Ташкентца с использованием метода глубинного интервью. Автор доказывает, что создание такого феномена вносит вклад не только в политические события, сколько в художественно-литературное творчество, литературно-изобразительная рефлексия. Задача ее исследования — получить некие общие маркеры региональной идентичности людей, через которые можно описать феномен ташкентца.

Не менее важная задача решается и Е.В. Вороновой (Минский государственный лингвистический университет) — выявление способов (лингвистических маркеров) *текстовой коммуникации автора и читателя*.

Таким образом, современные молодые ученые изучают широкий круг психолингвистических проблем текстологии. Они ставят перед собой актуальные и сложные задачи и успешно разрешают их, опираясь на имеющуюся в этой области методологическую и методическую базу.

Однако следует отметить, что, на наш взгляд, молодые ученые недостаточно внимания уделяют современным зарубежным психолингвистическим теориям и методам, например, современным направлениям дискурс-анализа. Также далеко не во всех представленных во время работы научной Школы исследованиях четко обозначены применяемые методы исследования, редко используются методики эмпирического исследования текстов.

На этом фоне выгодно выделяются, например, исследования Ю.А. Гришениной (Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова), Н.В. Ткаченко (Московский педагогический государственный университет), в которых используется целый ряд психологических и психолингвистических методик, сбор эмпирических данных, выбор которых тщательно обосновывается.

Также вызывают особый интерес исследования, выполненные с использованием не известных широко, но тщательно обоснованных методик. Так, например, А.Б. Чернова (Удмуртский государственный университет) представила метод тематического анализа, который состоит в исследовании динамики различных структурных компонентов текстов (интервью, самоописаний, эссе) на основе квантификации единого массива данных, характеризующих объект изучения, на фиксированные содержательно-единые темы.

На основе анализа исследований молодых ученых в области психолингвистики текста мы считаем, что в России имеется большой кадровый потенциал в этой научной области. Но для его развития требуется поддержка научного сообщества, активный обмен опытом и результатами научных исследований, поиск новых форм знакомства молодых ученых с передовыми зарубежными теориями и практиками, более активное использование в текстологических исследованиях эмпирических и математико-статистических методов, активное внедрение результатов исследования в практику.

## **THE BASIC DIRECTIONS OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCHES OF TEXT BY YOUNG SCIENTISTS OF RUSSIA**

**E. Chebotareva**

The Department of social and differential psychology  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Mikluho-Maklaja str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted the analysis of personnel potential in Russia in the field of psycholinguistics on the basis of generalisation of the researches presented by young scientists within the framework of the All-Russia scientific school for youth «Textual criticism today: results, problems, methods», on November, 8—20th, 2010, Moscow, РУДН.

**Key words:** psycholinguistics, discourse, speech activity, language person, gender features of speech activity, bible texts, intercultural communications, bilingualism, bicultural identity, regional identity, text communications.

---

## **АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ, ВОСПИТАНИИ И В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**М.Ю. Чернышов, А.М. Журавлева\*, Г.Ю. Чернышова\*\***

Кафедра иностранных языков  
Иркутский научный центр СО РАН  
ул. Лермонтова, 134, Иркутск, Россия, 664033

\*Средняя общеобразовательная школа № 861  
ул. Чертановская, 42, Москва, Россия, 117750

\*\*Кафедра методики преподавания иностранных языков  
Иркутский государственный лингвистический университет  
ул. Ленина, 8, Иркутск, Россия, 664003

Излагается инновационный подход, предполагающий стимуляцию формирования вторичной языковой личности учащихся средних школ за счет заинтересованного изучения ими экзотического иностранного языка в условиях организованной межкультурной коммуникации, расширенной за счет межнациональной культурной интеграции школ. Этот подход может быть основой для решения тех задач самообучения и самовоспитания школьников, которые не удается решить традиционными методами.

**Ключевые слова:** инновационный подход, заинтересованное изучение иностранного языка, воспитание школьников, формирование подлинной компетенции, дружественный международный обмен, формирование вторичной языковой личности школьников.

В Послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) главная задача современной российской средней школы определена как «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Обучение должно способствовать личностному росту и самостоятельности» [5]. И это — абсолютно верно с различных точек зрения.

Во-первых, интеллектуальный потенциал общества, служащий фактором его научного прогресса, экономического и социального развития, в значительной степени зависит от качества образования в отечественных школах, профессиональных училищах и вузах.

Во-вторых, будущее общества зависит от наличия в нем воспитанных граждан, чье воспитание основано на понимании высоких целей и гуманистических ценностей, важных как для общества, так и для гражданина. Формирование таких граждан и есть процесс формирования личностей. Новая структура образовательного процесса, которую требуется построить, должна способствовать эффективной личностной реализации каждого субъекта образовательного процесса, а преподавателей — прежде всего, т.к. без талантливых преподавателей, способных полюбить, увлечь и повести за собой учащихся, едва ли можно рассчитывать на успех.

Но одно дело — поставить задачу, и совсем другое дело — эффективно решить ее. В последние годы предлагались подходы, которые, по идеи, должны были

способствовать развитию образования и улучшению его качества. Была проделана большая работа. Она предполагала прояснение содержания образования и усовершенствование оценки его качества, улучшение структуры образовательных учреждений, разработку образовательных проектов и проектов, связанных с поддержкой системы образования. Но все эти меры были побочными по отношению к задачам образования, воспитания и формирования личностей.

Формулировки известных концепций, связанных с развитием системы образования, были либо слишком общими, либо полными противоречий.

Например, *концепция межкультурной коммуникации* оказалась пригодной лишь для вузов, привязанной к гуманитарным дисциплинам, примитивно сводящейся к изучению иностранных языков, причем реализующейся лишь в выборочном овладении иностранным языком теми из студентов, которым посчастливилось поехать в зарубежный вуз по линии международного обмена.

Заметим, что формулировка этой концепции неточна уже потому, что ни студенты, ни вузы, ни тем более школьники и школы не могут претендовать на то, чтобы представлять культуру своих наций в межкультурной коммуникации. Кроме того, педагогический потенциал подхода, связанного с концепцией межкультурной коммуникации, ограничен: у учащихся и студентов возникает куда больше проблем с овладением знаниями и умениями по основному перечню дисциплин: родной язык, математика, физика, химия, биология и т.д.

Противоречивой является концепция «*гуманизации образования*», т.к. эта идея выглядит демократичной лишь на первый взгляд.

Задача обучения иностранным языкам в курсе средней школы предъявляет к учителям требование, связанное с выработкой соответствующих навыков, умений и с формированием иноязычной речевой и коммуникативной компетенции. Однако пока даже формирование речевых навыков и умений при преподавании английского языка на основе существующих учебных пособий оказывается делом весьма непростым.

Проблема заключается в том, что в результате новаций последних 15 лет [3] учебные пособия, принятые сегодня в школе, утратили свою методическую и психологическую обоснованность (какой она была согласно идеям В.А. Артёмова [1] и И.А. Зимней [4]). Они утратили такую важнейшую психолого-методическую основу, как принцип сознательности в обучении иностранному языку (Б.В. Беляев [2]).

Вероятно, кто-то посчитал, что все это больше не нужно. Кроме того, из методологического построения учебных пособий была частично изъята коммуникативная составляющая, верbalная составляющая в них была — не без помощи американских «методистов» — лукаво подменена избыточной визуальной составляющей (цветными картинками, видео), что создало основу для ненужных отвлечений учащихся и нарушений дисциплины в ходе урока [6]. В итоге даже в рамках принятого набора иностранных языков, преподаваемого в отечественной средней школе, редко удается практически решить задачу формирования иноязычной речевой и коммуникативной компетенции школьников. Не секрет, что положение дел с речевой компетенцией даже выпускников факультетов английского, французского и немецкого языков лингвистических университетов пока не блестящее.

Так или иначе, но в условиях рядовой российской средней школы и традиционных подходов к преподаванию, использовавшихся в последние 20 лет, о формировании «вторичной языковой личности» (концепция И.И. Халеевой [7]) пока не может быть речи. Формирование личности — педагогическая задача исключительной сложности.

Начнем с объяснений, которые кажутся очевидными, но не являются таковыми, если не дополняются глубоким осмыслением существа проблем. Дело в том, что даже решение задачи по формированию речевой и коммуникативной компетенции обусловлено приобретением школьниками дополнительных (страноведческих, исторических, культурологических и, наконец, практических жизненных) знаний. В обычной практике такие знания преподносят на уроках в лекционной форме или предлагают самостоятельно почерпнуть из текстов. Но есть и другой, более эффективный путь: они могут быть приобретены учащимися при непосредственных контактах с носителями языка, причем желательно — в стране изучаемого языка.

Не секрет, что дети состоятельных родителей каждое лето выезжают с родителями за рубеж, причем многие в Великобританию и именно с целью дать возможность ребенку «погрузиться» в атмосферу английского языка. Однако не секрет и то, что эффективность таких поездок крайне низка. Следовательно, само по себе наличие коммуникативной среды из носителей иностранного языка как фактор не позволяет решить задачу формирования речевой компетенции. А если не сформировалась речевая компетенция, то неизбежен и коммуникативный за jaki, т.е. отсутствие коммуникативной компетенции.

Итак, напрашивается *вывод первый*: формирование речевой компетенции (т.е. овладение основами языка и речи) неизбежно должно предшествовать формированию коммуникативной компетенции, а не наоборот. *Выход второй*: коммуникативный подход должен быть вторичным по отношению к овладению базовыми основами языка и речи. Именно в решении этого вопроса наблюдался перекос в последние 35 лет, с момента появления коммуникативного подхода и поспешного провозглашения коммуникативного метода (ведь метод является частной реализацией подхода).

Просчеты стали очевидными на этапе, когда появилась возможность расширенных контактов с носителями иностранных языков. Концепция *межкультурной коммуникации*, развивающаяся в последние годы, имеет цель заменить коммуникативный подход. Но это — лишь концепция, причем весьма общего характера. Между тем нерешенные вопросы остаются прежними: какие инновационные подходы могли бы помочь добиться формирования у школьников иноязычной языковой и речевой компетенции? Как можно подступиться к формированию вторичной языковой личности?

Прояснение ошибочности перегиба с упором исключительно на коммуникативный метод позволило объяснить и то, почему выпускники восточных факультетов лингвистических университетов за короткие пять лет овладевают избранным восточным языком быстрее и прочнее, чем выпускники факультетов

английского языка английским языком. Здесь помогли выводы психологов, связанные с овладением языками. **Выход третий.** Не секрет, что еще В.А. Артёмов указывал на характерные периоды, в течение которых овладение иностранным языком (т.е. обретение билингвизма) протекает более эффективно. Вслед за Р. Диксоном и К. Черри [8] он называл их «абилитационными периодами» (periods of increased abilities) [1].

Известно, что такие периоды имеют место перед наступлением периода полового созревания в возрасте от 9 до 12 лет и позднее, по завершении этого периода, в возрасте после 19 лет [1]. Наши психолого-педагогические исследования полностью подтверждают этот вывод.

Получается, что ранее 9 лет обучать ребенка иностранному языку, делая из него билингва, совершенно бессмысленно. Между тем в короткий срок с 9 до 12 лет можно обучить ребенка иностранному языку с высокой эффективностью, при малых затратах педагогических сил и финансовых средств, а главное, не утомляя обучаемого досрочными или запоздальными, а потому бесплодными упражнениями, не набивая у него оскомину к овладению иностранным языком.

В возрасте после 19 лет (т.е. в вузе) имеет смысл вернуться к обучению иностранному языку или начать изучать новый. Но не следует превращать этот процесс в насильтственные упражнения. В этом возрасте обучать следует лишь тех, кто способен к обучению и желает быть обученным.

Прояснение вопроса с абилитационными периодами позволило подступиться к объяснению проблем с неэффективностью коммуникативного метода и затруднений в деле формирования билингва. Вопрос формирования вторичной языковой личности школьников и студентов возможен, если привлекать потенциал методико-лингвистического подхода [6] и возможности интегративных образовательных проектов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1966 (2-е изд. — 1969).
- [2] Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология обучения иностранному языку. — М.: Просвещение, 1967. — С. 5—17.
- [3] Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ: ГЛОССА, 2000.
- [4] Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978.
- [5] Медведев Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) // Президент России: выступления и стенограммы. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>
- [6] Чернышов М.Ю. Тезис — антитезис — синтезис: О методико-лингвистическом подходе к обучению языкам // Вопросы педагогического образования / Под ред. Т.А. Стефановской. — 2004. — № 15. — С. 270—277.
- [7] Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М.: Высшая школа, 1989.
- [8] Cherry C. On Human Communication (A Review, a Survey and a Criticism). — N.Y. and L.: Academic Press, 1957.

## **ANALYSIS ON THE POTENTIAL PRESUMED BY INTER-CULTURAL COMMUNICATION IN EDUCATION, UPBRINGING AND IN DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF SCHOOLCHILDREN**

**M.Yu. Chernyshov, A.M. Zhuravleva\*, G.Yu. Chernyshova\*\***

Foreign Languages Chair  
Irkutsk Scientific Center  
Siberian Branch of Russian Academy of Sciences  
*Lermontova str., 134, Irkutsk, Russia, 664033*

\*Secondary school No. 861  
*Chertanovskaya str., 42, Moscow, Russia, 117750*

\*\*Foreign Languages Chair  
Irkutsk State Linguistic University  
*Lenin str., 8, Irkutsk, Russia, 664003*

An innovation approach, which presumes stimulation of the process related to formation of the secondary foreign language speaking personality in schoolchildren on the basis of interested learning of an exotic foreign language under the conditions of organized inter-cultural communication, which is extended at the expense of international cultural integration of schools, is discussed. This approach may become the ground for solving the problems bound up with self-education and self-upbringing of schoolchildren, which cannot be solved by traditional techniques.

**Key words:** innovation approach, interested learning a foreign language, upbringing schoolchildren, formation of true competence, friendly international exchange, formation of the secondary foreign language speaking personality of schoolchildren.

---

## **МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

---

### **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА КАК ИСТОЧНИКА ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ**

**Н.Г. Большакова**

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

В статье рассматривается специфика учебного текста как источника информации и его информационные возможности в процессе обучения иностранцев русскому языку.

**Ключевые слова:** информативность, обмен речевой информацией, информативные перегрузки, прием, переработка и передача информации.

В настоящее время, когда информационно-коммуникативные технологии активно внедряются в учебный процесс, исследование текста как источника информации все больше привлекает внимание как методистов, так и преподавателей-практиков. Об этом свидетельствуют статьи и научные конференции, посвященные тексту, а также новейшие учебники и учебные пособия [1; 3; 5; 6]. Назначение текста в современном учебнике не может быть определено без подхода к тексту как к компоненту всей системы источников информации, используемых в учебном процессе.

Рассматривая учебный текст в этом плане, представляется интересным определить преимущества и недостатки текста по сравнению с другими источниками информации. Текст как источник информации обладает определенными преимуществами, к которым относятся следующие.

1. Техническая простота использования, т.е. по сравнению с аудиовизуальными источниками информации текст не связан со специальной аппаратурой, техническими средствами, не требуя специальных условий для его использования. Текст одинаково приемлем для использования как в аудитории, так и в домашних условиях.

2. Возможность для обучающегося многократно возвращаться к непонятным местам в тексте для их анализа, что невозможно сделать при восприятии живой речи.

3. Самостоятельное регулирование темпа при чтении текста, чего обучающийся лишен при восприятии звучащей речи, где темп ему «задается» диктором или собеседником.

Однако текст, как бы высоки ни были его качества как визуального источника информации, не может претендовать на универсальность, поскольку имеет и определенные недостатки.

1. Недостаточно гибкая приспособляемость текста к индивидуальным особенностям учащихся (по сравнению, например, с речью преподавателя).

Если преподаватель, хорошо зная свою аудиторию и индивидуальные особенности отдельных обучающихся, чутко реагирует на малейшие признаки непонимания предъявляемой информации, в соответствии с чем он может видоизменять сообщение применительно к особенностям учащихся, а иногда и вообще прекратить предъявление информации, то печатный текст лишен этой возможности; в распоряжении преподавателя имеется арсенал средств (и в том числе экстралингвистических — мимики и жестов), использование которых помогает в большей степени по сравнению с текстом оптимизировать условия предъявления информации.

Кроме того, в отличие от преподавателя, который имеет большие возможности предварительно прогнозировать появление тех или иных трудностей (либо специально их включать для обучения студентов самостояльному преодолению), «приспособляемость» печатного текста к аудитории может осуществляться лишь через специальные инструкции.

2. Отсутствие в большинстве случаев прямой обращенности к читателю (она может быть выражена либо специальными стилистическими приемами, либо содержаться в специальных инструкциях).

3. Наличие лишь зрительного канала связи.

Хотя зрение является наиболее емким каналом получения информации, обладая большей пропускной способностью по сравнению со слуховым каналом связи, практика обучения иностранным языкам показывает, что лишь сочетание нескольких анализаторов способствует более полноценному приему необходимой информации. В процессе преподавания использование текста должно эффективно сочетаться с аудиовизуальными источниками информации, наличие которых, мобилизую всю психическую деятельность человека и обеспечивая звукозрительный синтез, облегчает прием информации.

Известно, что различные тексты обладают неоднородной по качеству и количеству информативностью, а количество информации, в свою очередь, не всегда прямо пропорционально объему текста. Вместе с тем один и тот же текст может обладать различными информативными возможностями для разных групп обучающихся.

Важную роль играет не только количество сообщаемой информации, но и ее распределение. Из практики преподавания известно, что тексты, в которых информация распределена неравномерно, воспринимается учащимся с трудом. Например, если основная информация сосредоточена в начале текста, читающий неред-

ко теряет интерес к дальнейшему чтению. Но интерес ослабевает и в том случае, если информация сосредоточена только в конце текста. Большую роль играет и количество сообщаемой информации, так как «перенасыщение» текста информацией также может нередко привести к отрицательным результатам.

Во многих исследованиях, посвященных тексту, разрабатывается положение о том, что эффективность памяти определяется различными способами логической обработки материала текста, смысловой группировки его частей.

Психологи, анализируя процесс понимания иноязычного текста, выделяют в тексте опорные слова, «смысловые вехи», несущие основную информационную нагрузку и составляющие «каркас», на который как бы нанизывается текст. Степень информативности всего текста зависит от системы комбинаторных связей, в которую включаются опорные слова. Выявление этой зависимости позволяет сделать вывод, что при составлении и обработке текста в учебных целях необходимо, чтобы в его частях была равномерно распределена информация без логических провалов, пропусков и фактических ошибок.

Как показывают исследования Т.М. Дридзе [2], информативность текста варьируется в зависимости от связей, в которую включается языковой материал. Новизну или информативность следует искать там, где известное становится новым, включаясь в систему до этого неизвестных, а поэтому информативных связей. Таким образом, новизна текста зависит не только от новизны самого языкового и смыслового материала, но и от тех новых комбинаций и ситуаций, в которые включается уже известный материал.

Текст, являясь компонентом учебника, соотносится с учебными действиями, объективно имеющими место в обучении. Выделяются три основных группы учебных действий:

А) объяснение нового материала или самостоятельное ознакомление учащихся с ним;

Б) упражнения, охватывающие подготовительную тренировку и речевую практику;

В) действия обратной связи (самоконтроль, контроль), сопровождающие учебные действия первых двух групп на всем протяжении.

Текст учебника может послужить полностью (либо частично) основой для их реализации. Так, на базе текста возможны:

А) действия ознакомительного характера с лексическим, грамматическим, структурным, графическим материалом текста (что касается звукового материала текста, то для полной реализации ознакомительных действий текст необходимо сочетать со звукозаписью);

Б) основные упражнения подготовительного, переходного и речевого характера.

Что касается таких действий, как контроль и самоконтроль, то они, сопутствуя первым двум группам действий, осуществляются как в подготовительных упражнениях к тексту, так и в ходе работы над собственно текстом, что возможно благодаря фиксированной информации; и, наконец, действия обратной связи проявляются в завершающих контролирующих упражнениях.

Степень обеспечения текстом вышеназванных учебных действий и определяет его главное назначение в учебнике. Поскольку в современном учебнике мы имеем дело не только с изолированными текстами, а целой серией источников информации, то, видимо, следует ставить вопрос о включении текстов в общую систему источников информации. Данная система, в свою очередь, должна относиться с вышеуказанными учебными действиями, получающими свое окончательное выражение в системе занятий, которая строго организуется по учебным циклам.

Компоненты системы текстов зависят от целей обучения на определенном этапе и учитывают особенности различных видов речевого материала. Методическая типология текстов может быть осуществлена на основе различных критериев.

I. С точки зрения становления на их основе речевых умений и навыков различаются:

- 1) тексты для подготовки к речи;
- 2) тексты переходного характера;
- 3) тексты для собственно речевой практики.

II. С точки зрения развивающего вида речевой деятельности различаются:

- 1) тексты для чтения и устной речи одновременно;
- 2) тексты для развития на их основе устной речи;
- 3) тексты для чтения.

III. С точки зрения преобладающего вида извлекаемой информации различаются:

- 1) тексты для извлечения языковой информации;
- 2) тексты для извлечения смысловой информации.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

В процессе извлечения информации при чтении иноязычного текста происходят неизбежные ее потери. Одни из них, обусловленные несовпадением кодов автора и читателя, закономерны; другие связаны с информативными перегрузками, неудачным распределением информации в тексте, несоответствием текстового материала языковой подготовке учащихся, а также трудностями языкового и смыслового характера. Все это следует учитывать, предвидеть и предупреждать при составлении учебных текстов.

Выявление методических возможностей текста в ряду других источников информации позволяет составителям учебных текстов учитывать как преимущества печатного текста, так и определенные недостатки, усложняющие и затрудняющие полноценное извлечение информации.

При составлении и обработке текстов автор должен учитывать специфику структуры учебного текста, позволяющую предвидеть возможные потери информации. Прежде всего, необходимо учитывать распределение информации, характерное для русского печатного текста. Выявлено, что в русском тексте, имеющем «зернистую структуру», обусловленную квантовым распределением информации,

можно обнаружить выступающие точки содержания, отражающие характерный рельеф текста и составляющие как бы «костяк» сообщения. Большую часть информации несут начала слов, меньшую концы слов.

При составлении учебных текстов, предназначенных для студентов-иностранных, необходимо предусматривать равномерное чередование высокинформативных элементов с низкоинформационными, а также наличие специальных опорных пунктов (заглавий, абзацев, рисунков), на которые ориентируется обучающийся при понимании читаемого. Опорные пункты служат важным средством упорядоченности информации, заложенной в тексте, что является предметом отдельного исследования.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Балкина Н.В., Новикова М.Л. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-юристов сквозь призму типологического описания текстов // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык—специальность—речь. — М.: РУДН, 2005. — Ч. 1. — С. 19—24.
- [2] Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. — М.: Наука, 1984.
- [3] Кулибина Н.В. Учебный и аутентичный тексты в языковом учебном процессе // I Международная научно-методическая конференция. Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы. — М.: РУДН, 2008. — С. 795—798.
- [4] Касьянова В.М. Социокультурная информативность учебного текста и пути ее достижения // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-практической конференции 22—24 ноября 2008 года. — М., 2007. — С. 173—175.
- [5] Куриленко В.Б. Информационно-коммуникативные технологии в системе обучения русскоязычному профессиональному общению // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-практической конференции 22—24 ноября 2008 года. — М., 2007. — С. 203—204.

## **THE PECULIARITIES OF EDUCATIONAL TEXT AS THE SOURCE OF INFORMATION IN THE TEXTBOOK OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS**

**N.G. Bolshakova**

Chair of Russian language № 2  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The present article deals with specificity of educational text as the source of information and its informational possibilities in the process of education of foreigners of the Russian language.

**Key words:** information value, speech information exchange, informational overloads, reception, processing, transmission.

---

# **НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ ДОМИНАНТЫ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Е.А. Волохова**

Кафедра иностранных языков № 2

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье исследуются психолингвистические и нейрофизиологические аспекты понимания художественного текста. Рассматривается эмоционально-смысловая доминанта, способствующая регуляции и саморегуляции концептуальной системы индивида.

**Ключевые слова:** нейрофизиологический, психолингвистический аспект, эмоционально-смысловая доминанта, регуляция, саморегуляция, концептуальная система индивида, понимание.

Эмоциональные характеристики речевого произведения в известной степени определяются универсальными, нейрофизиологическими процессами, которые «лежат в основе всех других процессов, так или иначе их определяя», а потому могут способствовать объяснению специфики и психолингвистических процессов [1. С. 14]. Кроме того, в последнее время многими исследователями акцентируется необходимость комплексного подхода к анализу изучаемых явлений. Использование достижений других наук для объяснения еще не объясненных лингвистических явлений, как правило, рассматривается в качестве одного их условий успешности того или иного исследования. Все чаще ставится вопрос о необходимости выявления универсалий, «принципиально обладающих генетической и функциональной самостоятельностью, но в норме функционирующих в единстве» [2. С. 15].

В трудах И.М. Сеченова ставилась и решалась проблема соотношения физиологических и интеллектуальных процессов.

Исследователь утверждал родственность природы нервных соматических процессов и низших форм психических явлений, вытекающих из деятельности органов чувств. И.М. Сеченов подчеркивал, что нервные соматические процессы родственны вообще всем психическим явлениям, но наблюдать эту родственную связь трудно, поскольку «очень часто теряется всякая видимая связь между мыслью и ее чувственным первообразом» [3. С. 225].

Поведенческий акт И.М. Сеченов представляет как акт деятельностный: это активное взаимодействие индивида и среды, которое осуществляется не только на основе взаимодействия объективных характеристик среды, но и на базе продуктов сознания, «лежащих между представлениями о предметах и умственными формами, непосредственно переходящими за пределы чувств» [Там же. С. 298]. Отсюда среда оказывает воздействие на индивида только через опосредствование этих воздействий в специфических формах сознания.

Таким образом, внутренняя психическая среда индивида формируется системой его внешних поступков. Рассматривая проблему соотношения слова с чувственными представлениями, И.М. Сеченов говорит, что когда «мысль человека

переходит из чувственной области во внечувственную, речь как система *условных* знаков, развивающаяся параллельно и приспособительно к мышлению, становится необходимостью. Без нее элементы внечувственного мышления, лишенные образа и формы, не имели бы возможности фиксироваться в сознании; она придает им объективность, род реальности (конечно, фиктивной), и составляет поэтому основное условие мышления внечувственными объектами» [Там же. С. 302]. Таким образом, «чувственная область» настолько преобразуется, что практически не обнаруживается в слове.

Идеи И.М. Сеченова повлияли на А.А. Ухтомского и П.К. Анохина. Известно, что в основе психолингвистических процессов регуляции эмоциональной доминантой восприятия и порождения смыслов художественного теста лежат выделенные А.А. Ухтомским нейрофизиологические закономерности [1].

А.А. Ухтомский сформулировал учение о физиологической доминанте, объясняющее регуляцию высшей нервной деятельности человека. А.А. Ухтомский формулирует и понятие доминанты: «Доминанта — это господствующая направленность рефлекторного поведения субъекта в ближайшей его среде»; «доминанта — не только физиологическая предпосылка поведения, но и физиологическая предпосылка наблюдения» [4. С. 101]. Принцип доминанты А.А. Ухтомский полагает одним из ведущих принципов деятельности нервных центров, определяющих целенаправленный, активный характер поведения. Под доминантой понимается временно господствующий рефлекс (набор рефлексов), который направляет в данный момент времени все поведение организма на решение одной, наиболее важной задачи.

Тот факт, что речевая деятельность человека является одним из проявлений его сущности, позволяет говорить о наличии коррелирующих элементов нейрофизиологических и речемыслительных процессов, точнее, о *существовании нейрофизиологической основы языковой способности*. То есть можно говорить о доминанте и речевого произведения, доминанте текстовой деятельности.

Однако следует отметить, что если при анализе поведения человека рассматривается доминанта физиологического и психологического (в том числе поведенческого) характера, то при анализе поэтического текста следует иметь в виду лишь один из ее аспектов, а именно *эмоционально-смысловой* характер доминанты. Регулируя процесс речемыслительной деятельности, эмоционально-смысловая доминанта поэтического текста функционирует по принципу физиологической доминанты, сохраняя ряд присущих ей основных черт. Остановимся на некоторых из них.

1. Господствующее возбуждение образуется в результате суммарного действия различных раздражителей организма. Аналогично этому доминантный эмоциональный смысл в художественном тексте представлен совокупностью образующих его личностных смыслов.

2. Господствующее возбуждение способно подкрепляться весьма *разнообразными и отдаленными раздражениями* организма, в соответствии с этим в художественном тексте на основе эмоциональной атракции, одинакового субъективно-эмоционального отношения происходит зачастую объединение в единое эмо-

ционально-смысловое поле текста *объективно несопоставимых реалий*. Более того, репрезентированная в тексте доминантная эмоция поддерживается взаимодействием *разнообразных языковых единиц*, единиц разных поэтических уровней.

3. Ведущее возбуждение представляет собой лишь *временное* состояние центра. «Приписывание определенному нервному центру всегда одной и той же неизменной функции (функции главенствующего возбуждения) есть лишь допущение, делаемое ради простоты рассуждения» [5. С. 6]. Подобно этому, в поэтическом тексте какого-либо автора разграничение доминантных и производных эмоций не абсолютно, оно *функционально*, эмоция, выполняющая роль доминантной в одном тексте, может стать производной в другом.

Принцип доминанты является «физиологической основой акта внимания и предметного мышления» [4. С. 169], а потому с определенной долей огрубления он может быть применен к моделированию процессов возникновения личностных смыслов при восприятии художественного текста.

В.А. Пищальникова делает вывод, что, «экстраполируя принцип доминанты на процесс порождения речевого произведения, можно полагать, что отбор языковых единиц-репрезентантов смысла осуществляется в соответствии с действующей эмоционально-смысловой доминантой. Иными словами, доминанта, обладая низким порогом возбудимости, отбирает адекватные для своей репрезентации языковые выражения и определяет тем самым ход процесса текстопорождения» [6. С. 146].

А.А. Ухтомский доказал, что в процессе отражения мозгом окружающей действительности образуется *резонансное взаимодействие между нервными центрами*. Такое взаимодействие приводит к образованию *устойчивого физиологического состояния (доминанты)*.

Доминанта, по А.А. Ухтомскому, подчиняет себе любую деятельность индивида в определенный промежуток времени. Репрезентированная в тексте эмоционально-смысловая доминанта *подчиняет* себе деятельность реципиента, направленную на постижение авторского смысла. Эмоциональная доминанта речевого произведения *направляет* креативную деятельность реципиента. Представленная в определенном текстовом фрагменте, эмоциональная доминанта структурирует его.

Компоненты исходного авторского смысла представляют единое целое, связь между ними инертна, трудно поддается распадению. Объединение и выявление соотношения компонентов авторского смысла происходит благодаря эстетизированной эмоции, входящей в их структуру. В процессе переводческой рефлексии над текстовым фрагментом, представляющим определенное авторское содержание, установленные связи между компонентами авторского смысла закрепляются в памяти и становятся элементами концептуальной системы реципиента, *встраиваются в нее*.

При осмыслиении связей между компонентами авторского содержания постигается доминантный смысл, и концептуальная система реципиента вновь достигает состояния относительной стабильности, устранив нестабильность, привнесенную эмоционально-смысловой доминантой автора.

Итак, образование доминанты ведет к переструктурации мышления реципиента. Реципиент поднимается на качественно новый уровень осмыслиения окру-

жающей действительности. В.А. Пищальникова, исследуя принцип доминанты А.А. Ухтомского, пишет: «...временно доминирующий рефлекс в определенный момент (момент зарождения диссипативных структур, момент неустойчивости нейронной системы) трансформирует и направляет *другие рефлексы и работу рефлекторного аппарата в целом*» [7. С. 39] (курсив мой. — E.B.).

При этом рефлексы, направленные на подкрепление временно доминирующего рефлекса, как уже отмечалось ранее, способствуют его усилению. По аналогии с этим *другие компоненты текста* служат не только подтверждению, но и *усилению возбуждения, привнесенного в текст авторской доминантой*. Важным для нас является то, что это способствует порождению *динамики смысловой структуры текста, рождению смысловой динамики*. При первой встрече с авторской доминантой, несущей с собой принципиально новую для реципиента информацию, его концептуальная система приходит в состояние неустойчивости. Именно состояние неустойчивости, доминирующее первоначально, направляет/мотивирует поисковую деятельность реципиента, нацеленную на постижение специфики авторского смысла, репрезентированного конвенционально в языковых единицах. *Состояние неустойчивости приводит к возбуждению концептуальной системы, ее мобилизации, чтобы достигнуть состояния относительной стабильности, причиной которого становится постижение/интерпретация авторского смысла.* Более того, другие компоненты текста служат не только подтверждению, но и *усилению возбуждения, привнесенного в текст доминантным эмоциональным смыслом*. В результате порождается *динамизм смысловой структуры текста, рождается смысловая динамика*.

Развивая позицию А.А. Ухтомского, П.К. Анохин предлагает качественно новую модель деятельности человека, в которой регуляция деятельности представлена как процесс саморегуляции.

П.К. Анохин позволяет рассматривать деятельность человека как функциональную систему. Ключевым моментом этой теории является доказательство того, что элементы функциональных систем могут при необходимости саморегулироваться. Функциональная система — это «организация нервных процессов, в которой отдаленные разнообразные импульсы нервной системы объединяются на основе *одновременного и соподчиненного функционирования*» [8. С. 53] (курсив мой. — E.B.). Особую значимость для нашего исследования приобретает определение функциональной системы как такой, «все части которой вступают в *динамическое, экстренно складывающееся функциональное объединение* на основе непрерывной обратной информации о приспособительном результате» [8. С. 154] (курсив мой. — E.B.).

Таким образом, подчеркивается, что работа функциональных систем *направлена на достижение полезного приспособительного результата*. Эмоциональная доминанта «приспосабливает» знаки языка, производит своего рода манипуляцию с языковыми репрезентантами, оптимально фиксируя с помощью них и благодаря им авторский смысл. В то же самое время языковые репрезентанты, выполняя свое назначение в означивании, оязыковлении мыслительного содержания, *вступают в деятельность по порождению смысла*, на основании чего можно сделать вывод

об их определенной активности. П.К. Анохин установил также, что механизмы регуляции могут быть наделены эмоциональным компонентом удовлетворенности или неудовлетворенности, который является дополнительным стимулом к поиску новых программ достижения поставленной цели, поскольку обуславливает «высокий уровень возбудимости во всех эмоциональных проявлениях, особенно тех, которые становятся длительными, «застойными» [8. С. 477].

Данное положение приобретает особую значимость при его проецировании на процесс понимания художественного текста. Репрезентированные в тексте эстетизированные эмоции не только стимулируют, но и способствуют ускорению процесса понимания авторских смыслов, более того, как отмечает Ю.Е. Виноградов, «эмоциональное решение» (понимание) предшествует интеллектуальному [9. С. 55]. Во многом благодаря этому эстетическая эмоция у реципиента при восприятии поэтического текста возникает еще до анализа компонентов авторского смысла.

Таким образом, частичная реализация понимания авторского смысла иноязычного поэтического текста достигается, вероятно, сразу, мгновенно, благодаря эмоциональной заряженности комбинации языковых репрезентантов. Эстетизированная эмоция, являющаяся неотъемлемым компонентом авторского смысла, воспринимается, а следовательно, доступна для понимания реципиенту до стадии «запуска» рефлексивного процесса. Интерпретация же авторского содержания, реконструкция авторского смысла, репрезентированного в конвенциональных знаках, без рефлексивной основы невозможна.

На наш взгляд, принцип функционирования концептуальной системы индивида является аналогичным принципу работы функциональной системы. Концептуальная система — динамичное, функциональное образование, стремящееся находиться в состоянии относительного равновесия. В такой среде обитания индивидуально комфортно. Но эмоциональная доминанта исходного текста вносит момент destabilизации в концептуальную систему реципиента, для избавления от которого части этой системы вступают в динамичное объединение.

Целью такого объединения является постижение связей между компонентами авторского доминантного смысла, приводящее к осмысливанию авторского содержания. В конечном итоге при интерпретации авторского смысла, при использовании переводческих стратегий понимания концептуальная система реципиента вновь приходит в состояние относительной стабильности, саморегулируется.

На основании вышеизложенного мы полагаем, что принцип действия механизма речевой деятельности может быть соотнесен с принципом работы динамической функциональной системы, при этом знаки языка способны порождать функциональное поле смысла.

Эмоционально-смысловая доминанта как компонент доминантного авторского смысла обладает регулятивной функцией. Структурируя поток разнообразных авторских ассоциаций, она объединяет, «гомоморфизирует» знаки языка. И тогда из отдельных разрозненных/гетерогенных языковых репрезентантов необходимо создается авторская модель фрагмента познания мира. За восприятием текста ре-

ципиентом-билингвом следует воссоздание авторской модели, но уже на базе концептуальной системы реципиента.

Адекватное понимание авторского смысла становится возможным благодаря доминантной эстетизированной эмоции, регулирующей характер восприятия.

С первого взгляда может показаться, что языковые знаки лишь соположены, следуют друг за другом. На самом же деле они *образуют единую функциональную систему, назначение которой — речесмыслопорождение*.

На основании вышеизложенного с психофизиологических позиций эмоционально-смысловая доминанта представляет собой смысловое образование, способствующее *регуляции и саморегуляции концептуальной системы индивида*. В основе такого предположения лежит возможность соотнесения психофизиологических, нейрофизиологических и психолингвистических процессов, требующая самой серьезной аргументации, доказательству которой отчасти посвящена теория самоорганизующихся систем В.А. Пицальниковой и И.А. Герман [2].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пицальникова В.А. Психопоэтика. — Барнаул, 1999.
- [2] Герман И.А., Пицальникова В.А. Введение в лингвосинергетику. — Барнаул: АГУ, 1999.
- [3] Сеченов И.М. Избранные труды в 4-х тт. Физиология нервной системы. — М.: Медгиз, 1952.
- [4] Ухтомский А.А. Собрание сочинений в 6-ти тт. Т. 1. — Л.: Изд-во Лен. гос. ун-та, 1950.
- [5] Ухтомский А.А. Доминанта. — М.; Л., 1966.
- [6] Пицальникова В.А. История и теория психолингвистики. — М., 2005.
- [7] Пицальникова В.А. Общее языкознание: Учеб. пособие. — Барнаул, 2001.
- [8] Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. — М., 1980.
- [9] Виноградов Ю.Е. Влияние аффективных следов на структуру мыслительной деятельности // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности. — М.: МГУ, 1979.

## NEUROPHYSIOLOGICAL GROUND OF THE FORMATION OF THE EMOTIONAL-SEMANTIC DOMINANT IN HUMAN ACTIVITY

Y.A. Volokhova

Foreign Languages Chair № 2  
People's Friendship University of Russia  
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the concept of “emotional-semantic dominant”, contributing to the regulation and self-regulation of an individual’s conceptual system. Psycholinguistic and neurophysiological aspects of understanding of a fictional text are analysed.

**Key words:** neurophysiological psycholinguistic aspect, emotional-semantic dominant, regulation, self-regulation, individual’s conceptual system, understanding.

---

## **ЗНАЧЕНИЕ И ВИДЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**И.В. Кривченкова**

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

В статье рассматриваются этапы вхождения иностранных студентов в иную жизненную среду, доказывается необходимость постоянной адаптации учебного материала, анализируются основные виды учебной адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, учебный процесс, вид (аспект), язык и речь.

Современная система образования предъявляет к студентам достаточно жесткие требования, делая акцент, в первую очередь, на том, что учащиеся должны уметь не только быстро ориентироваться в бесконечном потоке постоянно поступающей к ним новой информации, но и безошибочно находить нужные в каждый конкретный момент сведения, для их дальнейшего использования. В XXI в., нынешнем название века информационного, студент обязан мыслить оперативно.

Однако если обратиться к специфике учебного процесса на иностранном языке, становится очевидным, что полноценная мысль невозможна без четкого осознания требований, а также без понимания непосредственно компонентов системы используемого материала.

При отсутствии двусторонней связи (диалога или «моста») участников процесса обучения приобретение знаний, навыков и умений никогда не будет осуществлено успешно, поскольку перспектива самостоятельного развития мысли в подобной схеме полностью утрачивается.

К сожалению, не всем и не всегда представляется несомненным, что умелая обработка лингвистически чужеродной информации подразумевает создание и постоянное поддержание щадящего языкового режима, то есть требует тщательной, многоуровневой адаптации всего существующего учебно-научного материала. Чтобы доказать целесообразность данного факта, проследим адаптационный путь, который проходят студенты-иностранцы, приезжая учиться в другую страну.

Прежде всего отметим, что адаптация есть камень преткновения ситуации иностранного студента с самого начала пребывания за пределами родины. Впервые попав в иную среду, он вынужден сполна испытать на себе влияние огромного количества разнообразных трансформаций и метаморфоз, сводящихся к латинскому слову *«adaptare»*.

Адаптация — одно из ключевых понятий во многих дисциплинах.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина она представляет собой «приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям» [1. С. 9].

Добавим к этому, что данный процесс подразумевает восприятие и переработку незнакомых реалий, требующих времени для осознания и усвоения. В непривычных условиях адаптация является сложным социально-биологическим дей-

ством, в основе которого лежит изменение систем и функций организма, а также автоматических моделей поведения, что отражено в общепринятым разграничении *биологической, социальной и этнической* адаптаций как равноценных составляющих частей процесса вхождения студента в чужеродную для него обстановку.

Первым этапом становится **биологическая адаптация**, выражаясь в физиологических изменениях, помогающих организму сохранить равновесие со средой. Его внутреннее состояние в вышеозначенное время неразрывно связано с особенностями вновь возникших условий жизни и, к тому же, может усугубляться существенной разницей природно-климатических условий родной и принимающей стран. Также ситуацию усложняют неблагоприятные экологические факторы города-мегаполиса и индивидуальные особенности организма каждого человека.

Биологическую адаптацию продолжает **адаптация социальная**, вынуждая иностранцев активно приспосабливаться к характерным нюансам жизни и учебы, чтобы в ближайшем будущем окружение помогло им добиться поставленных целей.

Нужно отметить выделение учеными дидактической или академической адаптации, подробно рассмотренной в диссертационном исследовании А.И. Сурыгина и определяемой как вхождение в иную систему обучения. Поскольку значительную часть времени студенты проводят в стенах выбранного университета, именно там получая всю необходимую информацию, адаптация к вузу имеет для них первостепенное значение.

Важным фактором также является выяснение специфики межличностных отношений локации, условий организации быта и досуга. Именно поэтому подготовительное образование, помимо непосредственно учебно-научных материалов, должно содержать культурно-страноведческий компонент, призванный развивать не только разговорную речь, но и коммуникативную, диалоговую компетенцию. Зная достаточно о традициях и порядках принимающей стороны, учащийся будет чувствовать себя уверенно, сможет спокойно общаться с окружающими, без страха совершить ошибку и постепенно преодолеет имеющиеся социальные барьеры.

По мере развития данный двусторонний процесс предполагает как естественное восприятие жизни (пассивная адаптация), так и ее возможное изменение для собственных нужд, создание полноценного диалога с ответным рассказом студента о своей культуре и ценностях (активная адаптация).

Помимо перечисленных факторов возникает проблемный феномен **этнической адаптации**, приспособления представителя определенной этнической группы к иной (или даже родственной) жизненной среде. В адаптации этносов много своеобразных моментов, обусловленных лингвокультурными, политическими, экономическими и другими реалиями. При этом нормальный, естественный ход процесса может быть сильно осложнен проявлениями национализма и расизма, возмутительного, но, как ни печально, особенно актуального сегодня явления дискриминации. Этот вопрос в последнее время стал особенно остро и, безусловно, заслуживает отдельного исследования. Тем не менее, необходимо помнить о вопросах безопасности иностранных студентов, которые часто не имеют возможности защититься от направленной на них неоправданной агрессии.

Рассмотрев этапы вхождения учащихся в непривычные условия, мы можем подвести промежуточный итог и отметить, что данность иноязычного социума, иноязычной обучающей среды и сферы общения ставит феномен социальной адаптации студентов на первое место в системе общего процесса «вливания» в новую жизнь. Немаловажной становится объединяющая роль **психической адаптации**, или динамического процесса естественного функционирования психики на фоне постоянно изменяющейся реальности.

Необходимость приспособления обостряет его протекание, провоцируя включение защитного механизма и заставляя человека реагировать на события эмоциональнее, чем обычно. Именно он, как основа, суть и ядро, связывает остальные процессы и обеспечивает их нормальный ход, поддерживая восприятие и усвоение происходящего. Важно помнить, что максимальное удовлетворение потребностей является главным критерием эффективности психической адаптации, которая, по сути, есть установление *соответствия личности окружающей среде* в ходе осуществления первостепенной и значимой деятельности.

Наряду с собственно психическим, описанная выше адаптация включает в себя еще два аспекта. Это постоянное взаимодействие индивидуума с окружением и оптимальный баланс его психических и физиологических характеристик. В контексте адаптивных процессов иностранных студентов мы можем понять, что все сводится к их пониманию или непониманию языка актуальной среды.

Человек, при условии его полной сформированности, мыслит, прежде всего, словами, фразами, то есть речью — языком. И психосоциальные процессы в данной ситуации тождественны процессам речевым, которые, находясь в чужеродном окружении, должны или успешно слиться с ним, или войти в прямой и непримиримый конфликт, порождая феномен языкового протesta.

Если студент-иностраниец не имеет возможности за определенный период времени овладеть ключом к вхождению в новые реалии, его *внутренняя (психическая) адаптация* становится невозможной. Неудачный опыт влечет за собой стресс, депрессию и обиду, гасит интерес, уничтожает имеющийся потенциал, приводит к отвержению самой возможности изучить язык. Чтобы избежать этого, преподаватель в течение всего учебного процесса должен осуществлять *внешнюю (учебную) адаптацию*, то есть разумное упрощение предъявляемого учащимся материала. Поскольку успешное овладение изучаемым языком — это основа благоприятного протекания адаптивных процессов, безусловно, становится очевидной необходимость постоянной внешней адаптации для максимальной эффективности внутренней, что особенно важно на начальном этапе обучения.

Рассмотрим два основных вида учебной адаптации: языковую и речевую.

«Лингводидактический энциклопедический словарь» А.Н. Щукина трактует адаптацию письменной продукции, или **языковую (лингвистическую) адаптацию**, как «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [2. С. 23]. В нашем случае целесообразно говорить только об упрощении, производящемся для малоподготовленного читателя, чаще всего посредством чтения начинающего изучать иностранный язык. Немаловажно, что такая обработка осуществляется носителем языка, то есть в нашем случае имеет место адаптация «с русского на русский». Адап-

тированные, иноязычные для учащегося тексты, художественные, научно-популярные и научные, являются основным материалом при изучении языка. Изменение текста с целью облегчения его понимания и адекватного восприятия носителями иной языковой культуры — комплексный процесс, в котором преподавателю нужно учитывать *языковые и коммуникативные аспекты*.

К **языковым аспектам** относятся лексическая и грамматическая адаптации с обязательным учетом уровня владения языком читателя-студента. При *лексической адаптации* автор заменяет сложные, редко употребляемые или устаревшие слова и выражения на более простые, входящие в обязательный словарный запас студента на данном этапе обучения, гарантуя ему понимание каждой отдельной части текста. Здесь основой трансформации для носителя языка становится синонимия, которая в русском языке особенно обширна.

*Грамматическая адаптация* заключается в упрощении синтаксических и грамматических конструкций, с целью достижения понимания структуры текста и его смысла, идентичного замыслу автора. В данном случае, как, впрочем, на любом этапе адаптации, претерпевает изменения стиль оригинального варианта. Особенно это касается художественных произведений, но ради усвоения студентом первоначального содержания стилистические искажения материала допустимы.

**Коммуникативные аспекты** включают поверхностную и глубинную адаптации. К *поверхностной* относится сокращение объема адаптируемого материала без ущерба для общего смысла (в художественном тексте — без ущерба для основной сюжетной линии). Наиболее сложные, но необходимые отрывки обычно пересказываются своими словами.

*Глубинная адаптация* предполагает более тщательную, скрупулезную работу. Это может быть, например, замена косвенной речи на прямую, или, наоборот, прямой на косвенную. Промежуточное положение занимает адаптация отраженных в тексте социокультурных реалий, которые, если их нельзя упростить, требуют обязательного устного пояснения преподавателя. Возможно и письменное добавление небольших частей текста, призванных объяснить эти непонятные учащемуся реалии.

Однако следует помнить, что подобные дописывания не должны кардинально менять или затмевать смысл, содержание и стиль оригинала, иначе получится уже другой, авторский вариант.

Нужно также различать формальную и содержательную работу над адаптируемым текстом. Языковые аспекты отражают *адаптацию формы*, а коммуникативные — *адаптацию содержания*.

В данной статье, на основе личного опыта, внеаудиторного общения с иностранными студентами и анализа деятельности участников учебного процесса, мы определяем **речевую (моментальную) адаптацию** как работу преподавателя над своей речью непосредственно в момент говорения. Этот вид адаптации вызывает некоторые трудности по причине практически полной импровизационности, но, несомненно, является не менее важным и необходимым для осуществления успешного процесса обучения, чем предшествующий ему вид лингвистической трансформации текста.

Речевая адаптация, на наш взгляд, содержит *произносительный, временной и интонационный аспекты*.

**Произносительный аспект** учитывает дикцию преподавателя в момент продукции устной речи. При достаточно быстром темпе, без пауз и интонационных подчеркиваний, слова могут сливаться, соединяться в так называемые «гибриды», проглатываться одно другим, что создает серьезные проблемы восприятия на слух. Ловушки аудирования рассеивают внимание студентов и не дают им сосредоточиться на действительно важных вещах, заставляя расшифровывать сращения «чекак» и «щасм», которые на самом деле значат «человек, как...» и «сейчас мы...».

Особенности фонетики русского языка позволяют нам обходиться без произнесения слов по буквам, однако необходимо помнить, что четкая, выразительная речь оказывает учащимся неоценимую помощь в усвоении предъявляемой им информации.

**Временной аспект** подразумевает работу над темпом речи. Всегда существует проблема поиска «золотой середины» между слишком медленным и слишком быстрым говорением.

Обычно временной отрезок учебной лекции, которым мы располагаем, позволяет найти оптимальный баланс и зафиксировать средний темп произношения, избежав тем самым впадения в крайности.

Студентам-иностранным особенно важно успеть воспринять на слух новую информацию, что практически невозможно сделать, если преподаватель увлекается и начинает говорить очень быстро.

Таким образом, данный аспект адаптации заключается в умении не сбиваться со спокойного темпа подачи материала, помогая учащимся понимать и усваивать услышанное.

Наконец, **интонационный аспект** включает в себя паузацию и подчеркивание голосом значимых моментов лекции. При работе в иностранной аудитории интонация зачастую становится важнейшим инструментом помощи и воздействия. Когда мы делаем паузу, студенты получают сигнал, предупреждающий их о том, что далее последует важная информация. Непосредственно главная мысль обычно выделяется голосом на тон выше обычного тембра, после чего вновь делается пауза, позволяющая учащимся осознать полученную продукцию. Если преподаватель располагает достаточным количеством времени, рекомендуется еще раз повторить новую информацию.

Также нужно помнить о сарказме и иронии, которые в последнее время стали слишком активными компонентами общения.

Интонационная окраска часто полностью меняет смысл одного и того же лексического набора слов, сказанной фразы. Простые примеры «Молодец!», «Ну, конечно!», «А больше вы ничего не хотите?», произнесенные определенным тоном, значат совсем не то, что должны значить в прямом смысле и спокойном интонационном оформлении.

Многих иностранцев курьезы подобного рода приводят в сильное замешательство, поэтому в течение учебного процесса целесообразно следить за тонкостями национального общения, по возможности объясняя существующую двусмысленность и потенциальные « капканы », возникающие в устной речи. Оценка работы русскоговорящих преподавателей коллегами, которые не являются носителями русского языка, свидетельствует о том, что носители часто в полной мере не понимают трудности родной и потому привычной речи. Таким образом, на наш взгляд, средствами наиболее эффективного преподавания должны стать осознание смысла осуществляющей деятельности (то есть, в первую очередь, понятного объяснения), а также постоянные самоконтроль и самокоррекция.

Рассмотрев основные виды адаптации учебного материала и их значимость в процессе обучения студентов русскому языку как иностранному, в заключение заметим, что адаптированные, особенно художественные, тексты не могут в полной мере сохранить языковое богатство оригинала, однако они содержат в себе очевидную учебную ценность и пользу для представителей иной лингвокультуры. И не подлежит сомнению, что на всех этапах обучения такие облегченные «дети» помогают освоить иностранный язык, войти в новую культурную среду гораздо быстрее и успешнее, чем их неадаптированные, оригинальные «родители».

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — С. 9—10.
- [2] Щукин А.Н. Лингвометодический энциклопедический словарь. — М.: Астрель: ACT: Хранитель, 2008. — С. 23—24.
- [3] Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: диссертация доктора педагогических наук. — СПб., 2000.

## THE IMPORTANCE AND ASPECTS OF EDUCATIONAL MATERIALS' ADAPTATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

I.V. Krivchenkova

Chair of Russian language № 4  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The stage of foreign students' adaptation in another life environment is examined in this article, necessity of continuous educational materials' adaptation is demonstrated and main aspects of educational adaptation is analyzed in given article.

**Key words:** adaptation, process of education, aspect, language and speech.

---

# **ИЗУЧЕНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В КУРСЕ РКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЫШЛЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**К.А. Лукьянова**

Кафедра русского языка и культуры речи  
Нижегородский государственный технический университет  
им. Р.Е. Алексеева  
ул. Минина, 24, ГСП-41, Н. Новгород, Россия, 603950

Статья посвящена проблеме развития мышления на иностранном языке. Автор считает, что овладению основных навыков мышления на иностранном языке способствует изучение различных сопоставительных конструкций в курсе РКИ (русский как иностранный).

**Ключевые слова:** мышление на иностранном языке, сопоставительные предложения, трансформационный метод, логическая структура предложения.

Тезис о необходимости мышления на иностранном языке высказывался не один раз в отечественной методике. Этот тезис органически связан со всей отечественной методической традицией, особенно ясно выраженной в известных словах Л.В. Щербы о переходе «через сознательное владение языка к бессознательному» [1. С. 34].

В науке давно известны главные формы мышления — понятия, суждения и умозаключения. Овладеть основными логическими понятиями на русском языке, понять отличие логической формы предложения (суждения) от грамматической, осознать этническую специфику некоторых конструкций русского языка как умозаключений помогает изучение сопоставительных предложений на занятиях РКИ. Последнее становится особенно важным для студентов инженерных специальностей технического вуза.

У таких студентов присутствует т.н. инженерный менталитет, «Аристотелева логика, детерминирующим фактором которой традиционно считается левополушарная латерализация мозга» [2. С. 6]. Вследствие этого структуры русского языка, соотносимые с определенной логической формой, хорошо знакомой студентам, усваиваются ими быстро. В то же время синтаксические конструкции, не имеющие однозначного логического коррелята, отражающие этнически обусловленную мысль, или наоборот, множество синтаксических конструкций, сводимых к одной и той же логической формуле, вызывают у иностранных учащихся инженерного профиля затруднение.

Мы классифицировали предложения сопоставления по семантике признаков сопоставления.

Таким образом, первую группу данного вида предложений составили сопоставительные предложения несходства, в которых можно выделить два предмета сопоставления и два признака, причем признаки являются либо антонимами, либо просто разными в смысловом отношении понятиями (Электрон — отрицательно заряженная частица, а протон — положительно; электрон и протон — предметы сопоставления, а положительно и отрицательно заряженная частица — признаки сопоставления).

В эту группу входят как сложные предложения сопоставления с союзом *а* (см. пример выше) и его трансформы с союзами *если ... то* (*Если электрон — отрицательно заряженная частица, то протон — положительно*), *в то время как, между тем как, тогда как* (*Электрон — отрицательно заряженная частица, в то время как протон — положительно*), так и простые с предложенными сочетаниями *по сравнению с чем, в отличие от чего, в противоположность чему*, в которых второй признак подразумевается (*В отличие от электрона протон является положительно заряженной частицей*).

Вторую группу сопоставительных конструкций составляют предложения, признаки которых связаны количественно-качественными отношениями. В простых количественно-сопоставительных предложениях признак первого предмета не равен по количественной характеристике второму (*Волга длиннее Ветлуги; Волга длиннее, чем Ветлуга*).

В сложных предложениях данного типа с союзами *по мере того как, чем ... тем* признаки связаны отношениями равномерности выявления или изменения признаков (*Чем больше температура газа, тем выше его плотность; По мере того как нагреваем воду, ее температура повышается*).

Доказательство тезиса о важной роли предложений сопоставления в процессе формирования навыков мышления на иностранном языке начнем с рассмотрения системы основных логических понятий, овладению которыми способствует изучение сопоставительных конструкций.

Понятие — одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для мышления словесно-логического. При изучении сопоставительных предложений в первую очередь у учащихся необходимо сформировать понятие о *сопоставлении* как важнейшей логической операции. При семантизации этого слова применяется этимологический анализ: СО + поставить, буквально «поставить рядом».

При толковании значений слов *тождество* и *различие*, без которых сопоставление невозможно, целесообразно привлечь внимание аудитории к внутренней форме лексем: тождество — то же самое; различие — разные лица.

Важными для работы над синтаксическими конструкциями сопоставления (одновременно для процедуры определения понятий) являются категории *предмет* и *признак*. Осмысление их проводится в результате анализа инвариантной конструкции сопоставления — сложносочиненного предложения с союзом *а*.

*Электрон — это заряженная элементарная частица, а нейtron — элементарная частица, лишенная электрического заряда.*

В приведенной фразе студенты находят *предметы* (электрон, протон) и их *признаки* (элементарная частица, заряженная/лишенная заряда).

Для выделения ряда признаков требуется произвести анализ, т.е. мысленно расчленить целый предмет на его составные части, элементы, стороны, отдельные признаки. Обратная операция — синтез (мысленное объединение) частей предмета, отдельных признаков, притом признаков существенных, в единое целое.

Операции анализа и синтеза невозможно проводить без усвоения понятий *род* и *вид*, выражаемых в русском языке такими моделями, как *что делится на что*,

что включает в себя что, и понятий часть и целое, выражаемых моделями, которые предназначены для партитивных отношений в русском языке: часть чего, что состоит из чего.

После усвоения данных понятий студенты без труда составляют сопоставительные предложения с союзом *а*, опираясь на определенный текстовый материал. Например, прочитав текст «Виды атомов», студенты способны основные положения, вытекающие из содержания текста, сформулировать самостоятельно: *Атомы делятся на изотопы, изобары и изотоны. Изотопы — это атомы с различными порядковыми номерами и различными массовыми числами, а изотоны — атомы с одинаковыми массовыми числами, но различными порядковыми номерами и др.*

С точки зрения логического анализа предложение сопоставления с союзом *а* и его трансформы являются сложными суждениями с отношением между частями, называемым «конъюнкция». Однако наиболее точно выражает отношение конъюнкции союз *и*.

Что же касается предложений с другими сложносочиненными союзами (в частности союзом *а*), то их логическая структура не тождественна грамматической. Действительность в мозгу каждого человека, говорящего на своем национальном языке, отражается одинаково логически, но по-разному в семантико-грамматических формах каждого отдельного языка. В этом смысле задачей учащегося, изучающего иностранный язык, становится разглядеть за индивидуальной семантико-грамматической формой (которая, возможно, отсутствует в его языке) определенное, хорошо знакомое ему логическое содержание. И наоборот: хорошо представляя логическое содержание предложения, учащийся должен представлять себе набор семантико-грамматических конструкций изучаемого языка, из которых соответственно ситуации, он может выбрать одну.

В аспекте связи логики и грамматики предложения сопоставления — несходства на занятиях РКИ могут быть рассмотрены с двух точек зрения.

Во-первых, на их примере можно показать полифункциональность некоторых русских союзов (*а, если ... то, союзов времени*).

В отличие от логических «маркеров» (всегда однозначных) грамматические «маркеры» (союзы, частицы и др.) могут выражать разные значения. Так, предложения с союзом «*а*» кроме сопоставительного значения могут иметь значение следствия (*Вода является жидкостью, а потому может растворять некоторые твердые вещества*), несоответствия (*Спирт является хорошим растворителем, а между тем воск не растворяется в спирте*), противопоставления (*Кинетическая энергия зависит не от положения тела, а от его скорости*) и др.

Во-вторых, изучение предложений сопоставления на занятиях РКИ позволяет широко использовать трансформационный метод, помогающий иностранным учащимся осознать, что одно и то же логическое содержание может иметь совершенно разные грамматические формы (сложные сопоставительные предложения можно трансформировать в простые: *Водород — простое вещество, а вода — сложное* → *Вода, в отличие от водорода, — сложное вещество; По мере того как скорость*

тела увеличивается, увеличивается и его кинетическая энергия → По мере увеличения скорости тела увеличивается и его внутренняя энергия и др.; один союз заменить другим (например, союз *а* союзами *если ...то, между тем как* и др.).

Владение приемами трансформации вооружает учащихся-инофонов вариативными способами передачи одного и того же содержания, делает их речь разнообразнее и богаче, позволяет избегать повторения однотипных фраз. Знакомство с трансформациями также влияет на результаты и рецептивных видов речевой деятельности иностранных студентов, в особенности — чтение учебных и научных текстов. Эти тексты насыщены средствами синтаксической синонимики. Элементарные синтаксические структуры занимают в учебно-научных текстах небольшое место сравнительно с их структурными дериватами. Понять смысл последних людям, обучающимся на неродном языке, подчас нелегко. Сведение сложных синтаксических конструкций к серии элементарных облегчает понимание специального текста.

Сложность логической структуры предложений сопоставления, как и некоторых других сложносочиненных предложений, не позволяет однозначно их относить к суждениям. По данным последних исследований в области логического синтаксиса [3] большинство сложных предложений русского языка являются умозаключениями и согласно логике предикатов представляют собой простые категорические силлогизмы, то есть сложные суждения, состоящие из большей и меньшей посылок и заключения. Интересно, что почти все умозаключения русского языка — это энтилемы (сокращенные силлогизмы с опущенной посылкой или заключением). Предложения сопоставления не являются в этом смысле исключением.

Если признаки сопоставляемых предметов антонимичны, то предложение сопоставления, пусть и несколько искусственно, мы можем представить в виде категорического силлогизма с опущенным заключением.

*Вода — сложное по структуре вещество, а водород — простое.*

*Вода — сложное по структуре вещество — меньшая посылка.*

*Водород не является сложным по структуре веществом — большая посылка.*

*Вода по структуре не есть водород* (Вода и водород — разные по структуре вещества) — заключение.

В подобных предложениях заключение, в котором выражена информация о различии сопоставляемых предметов, отсутствует, его маркером является союз *а*. Следовательно, такие предложения будут энтилемами, подтверждая своим наличием высказываемое в лингвистической науке мнение о компрессии русского языкового мышления.

Еще нагляднее о компрессии мысли в русском языке свидетельствует употребление простых предложений сопоставления с целью выражения целого умозаключения (ср. *Водород легче неона — Неон легкий, а водород — легче*).

Специфика предложений сопоставления с точки зрения логики этнического мышления проявляется также в том, что они могут одновременно выражать ин-

формацию как о сходстве, так и о различии предметов сопоставления (ср. *Температура плавления азота — —214 °C, а температура плавления кислорода — —219 °C*). Невозможность четкого семантического вывода (то есть того, что хотел выразить говорящий — сходство температур плавления или их различие) приводит к невозможности логического вывода, и, следовательно, к невозможности построения силлогизма.

В заключение отметим, что рассмотрение группы сопоставительных предложений с союзами *чем ...тем* и *по мере того как* связано с отражением в языке таких важнейших мыслительных категорий, как количество, качество и мера. Однако это может стать предметом рассмотрения отдельной статьи.

Таким образом, грамматический и логический потенциал предложений сопоставления дает все основания полагать, что данные языковые конструкции должны рассматриваться на занятиях РКИ в системе и не только как единицы русского синтаксиса, но и как структуры, помогающие овладеть основными логическими понятиями на иностранном языке и позволяющие приблизиться к пониманию логики этнического мышления.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Щерба Л.В. Преподавание языков в средней школе. — М.—Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.
- [2] Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005.
- [3] Лопухина Р.В. Логико-синтаксические парадигмы русского языкового мышления (Лингвокультурологический аспект): Дисс. ... д-ра филол. наук. — Тула, 2005.

## STUDYING OF COMPOUND SENTENCES IN THE COURSE OF RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN) AS A METHOD FOR SHAPING THE MAIN PRACTICAL SKILLS OF THINKING IN A FOREIGN LANGUAGE

K.A. Lukyanova

Chair of the Russian language and Culture of Speech of R.Y. Alekseev  
Minin str., 24, Nizhny Novgorod, Russia, 603950

The article deals with problem of thinking in a foreign language. The author believes that studying of different compound sentences in the Course of RFL (Russian as a Foreign) favours the development of the main practical skills of thinking in a foreign language.

**Key words:** thinking in a foreign language, compound sentences, transformational method, logical structure of sentence.

---

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ**

**Н.Ж. Хамгокова, Ю.В. Карпова**

Кафедра русского языка № 2

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются вопросы развития речевых умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере на основе системы упражнений при обучении языку специальности.

**Ключевые слова:** развитие речевых навыков, система упражнений, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, речевое общение, коммуникативная компетенция.

Одной из важных задач обучения на этапе предвузовской подготовки является подготовка учащихся к учебе на первом курсе основного факультета. Профессиональная направленность обучения русскому языку как иностранному реализуется в овладении учащимися основами научного стиля речи. Вследствие этого в качестве основной задачи выдвигается формирование речевых умений, необходимых для достижения когнитивно-коммуникативных целей в учебно-профессиональной сфере общения. Важным звеном в процессе совершенствования системы обучения научному стилю речи является целесообразно построенная система упражнений.

В современной методике принято считать, что система упражнений — это организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений. Известно, что формирование языковых и речевых навыков и умений всегда является главной задачей процесса обучения. В практике обучения иностранных учащихся русскому языку принято осуществлять аспектное и комплексное обучение. На этапе предвузовской подготовки аспектное и комплексное обучение объединяются, так как на каждом уроке формируются фонетические, орфографические, лексические, грамматические навыки, необходимые для обучения языку специальности, на основе которых формируется предметная компетенция учащихся.

Важными характеристиками системы упражнений при обучении речевому общению в учебно-научной сфере, с методической точки зрения, являются их научность, повторяемость языкового материала, взаимообусловленность упражнений, их доступность для студентов и коммуникативная направленность.

Система лексико-грамматических упражнений, которая представлена в учебном комплексе «Обучение речевому общению сфере. Медико-биологический профиль. I сертификационный уровень» [2], направлена на формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности на материале научного стиля речи (НСР).

Как известно, существуют продуктивные виды речевой деятельности — говорение и письменная речь, рецептивные — аудирование и чтение.

Виды речевой деятельности в практике преподавания связаны между собой и не могут существовать обособленно. Как показывает практика, наибольшую

сложность в формировании речевых навыков и умений в области общего владения языком и НСР вызывает аудирование. Иностранный учащийся должен воспринимать на слух и понимать информацию, содержащуюся в учебном тексте разных типов общенаучного и узкоспециального характера, диалогическую и монологическую речь, записывать звучащую речь.

В соответствии с вышесказанным в каждом уроке учебного комплекса есть упражнения по формированию слухопроизносительных навыков, необходимых для достижения звуковой, акцентно-ритмической и интонационной правильности речи иностранных учащихся. В предтекстовых упражнениях формируются навыки членения письменного текста на синтагмы, слитного произношения синтагм увеличивающейся степени распространенности и разнообразного лексико-грамматического состава при обучении разным видам речевой деятельности — при чтении вслух нового учебного текста, при записи со слуха фрагментов текста. Слитность произнесения синтагм разной степени распространения может служить показателем сформированности навыков техники чтения, необходимой для развития чтения как вида речевой деятельности.

Перед каждым текстом даются задания:

- прочтайте слитно словосочетания: *преобразовать молекулы глюкозы* → *преобразовать молекулы глюкозы / в молекулы гликогена*;
- прочтайте предложение по синтагмам: *Печень / преобразует молекулы глюкозы / в молекулы более сложного углевода — / гликогена*.

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности, необходимых для развития коммуникативной и предметной компетенции учащихся в учебно-научной сфере общения. Одним из главных видов чтения учебных текстов на занятиях по научному стилю речи является изучающее чтение. Этот вид чтения требует предварительной подготовки к работе с учебным текстом.

Учебный текст является основной единицей обучения научному стилю речи. В учебном комплексе представлены тексты по биологии и анатомии «Клетка», «Ткани», «Опорно-двигательный аппарат. Кость как орган», «Строение пищеварительной системы», «Строение сердца», «Кровообращение». Иностранный учащийся должен понимать на слух монологическое высказывание объяснительного характера, тему, основное содержание текста, главную информацию отдельных смысловых частей текста, находить дополнительную информацию, содержание диалога-расспроса, коммуникативные намерения остальных участников речевого общения.

При обучении языку специальности особенно важно знание терминологической лексики для понимания учебного текста. Обучение терминологии важно с точки зрения преемственности, поскольку одной из задач этапа предвузовской подготовки является подготовка к обучению на первом курсе вместе с российскими студентами.

Семантизация новой терминологической лексики проводится в начале каждого урока. Обращается внимание не только на лексическое значение слова, но и на состав слова. К упражнениям, развивающим навыки догадки на основе словообразования, относятся упражнения следующего типа:

- найдите однокоренные слова, выделите одинаковую часть слов *эмбриология, гистология, физиология; остеоциты, остеобласти, остеокласты*;

— выделите префиксы, скажите, что обозначают слова *плечо* — *предплечье*, *плюсна* — *предплюсна*, *кость* — *надкостница*;

В семантизации терминологической лексики большую помощь учащимся оказываются упражнения на образование существительных, обозначающих свойство предмета:

— *прочный* — *прочность*, *упругий* — *упругость*, *эластичный* — *эластичность*;

— существительных, обозначающих процесс: *усвоение*, *предохранение*, *обезвреживание*, *прикрепление*, *поддержание*, *хранение*;

— подбор антонимов: *прочный*, *низкий*, *тонкий*, *большой*, *различный*, *правый*, *хрупкий*, *толстый*, *малый*, *одинаковый*, *высокий*, *левый*.

В упражнениях осуществляется целенаправленный тренинг и доведение до автоматизма использования лексического материала во всех изученных грамматических формах с целью их закрепления. Эти задачи решаются с помощью предтекстовых и послетекстовых упражнений, которые ставят своей задачей формирование лингвистической компетенции как основу коммуникативной компетенции. Предтекстовые речевые упражнения учебного пособия «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере» направлены на снятие трудностей при работе с учебным текстом, направленных на восприятие и понимание учебного текста при изучающем чтении.

В работе с учебным текстом большое значение имеют послетекстовые речевые упражнения. Последтекстовые упражнения в данном учебном комплексе можно разделить на следующие:

а) упражнения, направленные на языковой анализ текста, к которым относятся заполнение пропусков в предложенных упражнениях (*вставьте предлоги, глаголы*);

б) трансформационные упражнения (преобразование активных конструкций в пассивные, замена конструкций на синонимичные, замена причастных оборотов на придаточные предложения);

в) упражнения на развитие навыков дискурсивной стратегии информирования о предмете (объекте, явлении), умения находить в тексте функционально-семантические блоки (коммуникативно-речевые блоки): определение, классификация, состав, свойства, процессы, функции предмета;

г) упражнения на развитие речевых умений адекватного восприятия и понимания учебного научного текста: ответы на различные вопросы, запрос информации, выбор из текста той части, которая отражает услышанную информацию, участие в ситуативном диалоге, тематической беседе по теме урока;

д) упражнения на логическую обработку текста, к которым относится составление вопросного, а позже и номинативного плана текста, трансформация плана в тезисы, определение способов логической связи между предложениями в тексте (составьте схему с параллельной, последовательной связью);

е) упражнения, которые формируют коммуникативную компетенцию учащихся — это составление связного текста по опорным словам, пересказ отрывка текста по схеме, свободное, самостоятельное воспроизведение текста с опорой и без опоры на план;

ж) упражнения на составление предложений из разрозненных слов, на сокращенную запись звучащей речи, восстановление текста по сокращенной записи в устной или письменной форме. Эти упражнения репродуктивно-продуктивного характера формируют у учащихся умение составлять письменное высказывание на основе прочитанного или прослушанного текста, готовят к записи лекций. Эти упражнения способствуют формированию дискурсивной компетенции, которая является компонентом коммуникативной компетенции.

Таким образом, на этапе предвузовской подготовки языковые и речевые упражнения должны способствовать автоматизации речевых умений учащихся и обеспечить необходимый уровень коммуникативной компетенции в актуальных ситуациях учебно-научной и профессионально ориентированной сфере деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-профессиональной сфере. Медико-биологический профиль. I сертификационный уровень. — М.: РУДН, 2011. — Ч. 1, Ч. 2.
- [2] Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. — М.: РУДН, 2010.
- [3] Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. — М.: РУДН, 2010.
- [4] Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. I сертификационный уровень. — М.: РУДН, 2010.
- [5] Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. — М., 1975.
- [6] 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 I. Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [7] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 2003.

## DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS IN TEACHING AND SCIENTIFIC COMMUNICATION

N.Sh. Khamgokova, Y.V. Karpova

Department of Russian language № 2

Faculty of Russian language and general educational disciplines

Peoples' Friendship University of Russia

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

This article deals with the development of speech skills of foreign students in teaching science through exercises to train language skills.

**Key words:** speech skills development, training exercises, interconnected system of voice, speech communication, communicative competence.

---

## **НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**К.М. Чуваева**

Кафедра русского языка

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет  
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия, 195251

Статья посвящена проблемам национально-ориентированного обучения иностранных студентов-нефилологов языку специальности. В работе рассматриваются особенности обучения китайских студентов научному стилю в курсе русского языка, обусловленные спецификой китайского языка, характером речемыслительной деятельности студентов из Китая и другими факторами. Цель статьи — предложить новые приемы обучения китайских студентов языку специальности на основе индивидуально-личностной и национально-ориентированной методик с использованием учебно-методического комплекса по научному стилю речи, включающего курс поддерживающего электронного обучения.

**Ключевые слова:** национально-ориентированное обучение, язык специальности, студенты из КНР.

В последние десятилетия в связи с интеграцией Российской Федерации в европейское образовательное пространство, ставшей более интенсивной после присоединения к Болонскому соглашению, а также интернационализацией мировой образовательной системы возрастает количество иностранных студентов, приезжающих на обучение в российские вузы.

Подготовка иностранных специалистов инженерных специальностей традиционно была и остается одним из важнейших направлений работы вузов России. Современное общество предъявляет все более высокие требования к уровню профессиональной компетенции выпускников вузов, в связи с этим проблема повышения качества обучения иностранных студентов-нефилологов, интенсификации и оптимизации образовательного процесса является актуальной уже на этапе их предвузовской подготовки.

В настоящее время большое внимание в системе высшего профессионального образования иностранных студентов в России уделяется обучению русскому языку. Чем успешнее происходит овладение русским языком, тем быстрее формируется профессиональная компетенция будущего специалиста в условиях новой языковой среды.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному признается в настоящее время приоритетным направлением в рамках новой парадигмы образования.

Уже на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов курс русского языка как иностранного организован с учетом их профессиональных интересов, т.к. главной сферой общения для иностранных учащихся является учебно-профессиональная сфера, в которой закладываются основы языка будущей специальности.

Иностранным студентам на самом начальном этапе профессионального образования в новых языковых условиях необходимо овладеть русским языком для

слушания и понимания содержания лекций по общеобразовательным дисциплинам, чтения учебно-научной литературы, продуцирования собственных устных и письменных текстов различных типов на семинарских занятиях и лабораторных практикумах, общения с преподавателями на темы избранной специальности, успешной сдачи зачетов и экзаменов. Профессиональная направленность обучения русскому языку реализуется в курсе научного стиля речи в соответствии с профилем проектируемой специальности на всех этапах обучения иностранных учащихся.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного общепризнанным положением является необходимость учета особенностей лингво-когнитивных стилей учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся, их поведенческих стереотипов, национальных моделей обучения, особенностей менталитета, специфики родного языка и картины мира, а также других этнокультурных характеристик.

Как показывает практика, смещение акцента в сторону указанных особенностей вносит существенные коррективы в обучение иностранных студентов научному стилю речи в курсе русского языка и находит отражение в концепциях индивидуально-личностного и национально-ориентированного обучения.

Значительную часть контингента иностранных студентов, приезжающих на обучение в Россию, составляют граждане Китайской Народной Республики.

В 2009/2010 учебном году на программе предвузовской подготовки Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета обучалось 305 иностранных студентов, из которых 175 человек являются гражданами КНР. Большинство китайских студентов занималось в группах технического профиля и планировало продолжить обучение в технических вузах Санкт-Петербурга.

Китайские студенты испытывают существенные трудности на всех этапах изучения русского языка в силу большого различия в системах русского и китайского языков на всех структурных уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Кроме того, учащиеся из Китая обладают характерными особенностями речевого поведения и отличным от носителей русского языка типом мышления и стилем владения иностранным языком, что обусловлено различными факторами психофизиологического и этнокультурологического характера. В этой связи при обучении китайских студентов научному стилю в курсе русского языка уже на начальном этапе необходимо учитывать типологические особенности китайского и русского языков и специфику мыслительно-речевой деятельности китайских учащихся.

Остановимся на некоторых существенных отличиях между системами русского и китайского языков.

Основная структурная единица китайского языка представляет собой слогознак, в общем случае фиксирующий слово. Звуковым соответствием слогознака является слог, а графическим — иероглиф. Прототипами иероглифов были пиктограммы, т.е. графические изображения, восходящие к рисункам отдельных предметов или явлений.

Китайская иероглифическая система письма уникальна вследствие своей мотивированности образами объектов и явлений, поэтому носители китайского языка

имеют тенденцию уточнять, детализировать и конкретизировать информацию. Китайская ментальность также предполагает склонность к условности, завуалированному намеку, литературным и историческим ассоциациям, аллюзиям, в связи с чем ее представители предпочитают разнообразные загадки и ребусы. Китайские учащиеся мыслят конкретно-символически, тогда как русские — абстрактно-понятийно.

Учитывая данную особенность мыслительно-речевой деятельности студентов из Китая, в работе с ними необходимо как можно чаще использовать графическую и предметную наглядность, т.к. наиболее развитым у данного контингента учащихся является зрительный канал восприятия информации.

Характерной особенностью китайского иероглифического текста является и то, что все слова в его пределах отстоят друг от друга на равных расстояниях, вступая при этом в разнообразные семантические связи на лексическом и синтаксическом уровнях.

Иероглифическая письменность оказала огромное влияние на формирование специфического типа мышления китайского этноса, она заключает в себе практически неограниченные возможности для выражения отвлеченных и многоплановых понятий, различных оттенков значения.

Смысл текста, написанного китайской иероглификой, часто интерпретируется самим читателем, т.к. значения слов раскрываются не в точных и ограниченных семантических рамках, а по принципу сходства, смежности и даже противоположности. Вследствие этого учащиеся из Китая часто не могут увидеть четкой границы русской фразы, вычленить информативное ядро и второстепенную информацию в структуре русского предложения.

Грамматический строй изолирующего китайского языка кардинально отличается от флективного строя русского языка. В нем отсутствуют грамматические категории падежа, рода, числа, поэтому система падежных окончаний русского языка представляет определенную трудность для китайских учащихся. Также в китайском языке не выражены глагольные видовые пары, значение совершенного вида реализуется контекстуально, при помощи суффиксального образования или удвоения глагола. Отсюда закономерно следуют трудности, связанные с изучением категории вида китайскими учащимися.

Специфической особенностью китайской лексической системы является наличие в ней большого количества слов-сложений, часть из которых представляет собой производные единицы, создающиеся в речи по продуктивным моделям и легко распознающиеся на слух. Более того, данные образования не воспринимаются как неологизмы и функционируют в речи наряду с другими образованиями, обладающими регулярной неизменяемой воспроизводимостью. В связи с этим нормативность лексики русского языка, ее функциональная обусловленность и использование в речи представляет трудность для китайских учащихся.

Перечисленные выше особенности китайской языковой системы необходимо учитывать в общем курсе русского языка и в преподавании научного стиля речи с целью снятия трудностей при обучении и прогнозирования типичных языковых ошибок китайских студентов.

Специфика преподавания русского языка как иностранного студентам из Китая в рамках лингвоориентированной методики обучения исследовалась в работах Т.М. Балыхиной, Т.И. Капитоновой, В.К. Тихонова, Л.Л. Присной, Е.В. Беляевой, Ю.Д. Поляковой, Л.П. Бородиной, Е.В. Кожевниковой, Ч. Юйцзяна, Ф. Бо и других авторов.

На кафедре русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета коллективом авторов разработан лингвоориентированный учебно-методический комплекс, учитывающий особенности родного языка и специфику мыслительно-речевой деятельности студентов из Китая, включающий в себя:

- учебное пособие по научному стилю технического профиля для начального этапа обучения, которое содержит словник общенаучной лексики с переводом на китайский язык;
- аудиоматериалы для занятий в лингафонном кабинете;
- мультимедийный курс поддерживающего обучения на базе интерактивной образовательной платформы MOODLE.

Целью учебного пособия «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс» [1] является интенсивное изучение предложно-падежной системы русского языка, овладение определенным объемом общенаучной лексики, развитие языковых и речевых навыков на материале научного стиля речи в соответствии с коммуникативными потребностями китайских студентов при изучении общеобразовательных дисциплин на русском языке.

Предложно-падежная система русского языка представлена в данном курсе склонением неодушевленных существительных, что отражает специфику научного стиля речи. Учебное пособие содержит грамматические таблицы с примерами образования и употребления падежных форм.

Основной единицей обучения выступает учебно-научный текст, который сопровождает система притекстовых заданий, направленная на усвоение языковых особенностей научного стиля и формирование коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере в соответствии с профилем будущего обучения в техническом вузе.

В пособие включены специально составленные учебные тексты, созданные на материале общеобразовательных дисциплин (физики, математики, химии). Текстовый материал служит основой обучения чтению, письменной и устной речи для достижения базового уровня владения русским языком как иностранным в учебно-профессиональной сфере общения.

Учебное пособие составлено с учетом основных дидактических и методических принципов: доступности, системности, наглядности, постепенного нарастания трудности учебного материала, адекватной представленности особенностей научного стиля речи, учета междисциплинарных связей в обучении, учета особенностей этапа обучения иностранных студентов и уровня владения русским языком, взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности, соответствия коммуникативным потребностям обучаемых.

При создании учебного пособия авторы учитывали требования «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Базовый уровень» 2000 г. и «Образовательной программы по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение» 2001 г.

В теории и практике обучения китайских студентов русскому языку общепризнанным является то, что представители данного контингента испытывают большие трудности при восприятии звучащей русской речи. Поэтому для занятий в лингафонных кабинетах был создан аудиокурс, который включает начитанные тексты указанного пособия с расширенными и дополненными притекстовыми упражнениями. Данный аудиокурс существенно облегчает усвоение лексико-грамматического материала основного учебного пособия и способствует скорейшему формированию языковой компетенции китайских учащихся.

В настоящее время в связи с быстрым и повсеместным развитием информационных технологий учебный процесс представляется неэффективным без привлечения компьютерных средств обучения.

Использование информационных систем при подготовке иностранных абитуриентов в технические вузы России является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса. Данные технологии «по своим дидактическим свойствам активно воздействуют на все компоненты системы обучения (цели, содержание, методы и организационные формы) и позволяют ставить и решать значительно более сложные задачи педагогики — задачи развития человека, его интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления, самостоятельности в приобретении знаний, обучения работы с различными источниками информации» [2. С. 20].

На кафедре русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ разработан и внедрен в учебный процесс курс поддерживающего электронного обучения научному стилю речи для учащихся технического профиля на базе интерактивной образовательной платформы MOODLE, сопровождающий учебное пособие «Научный стиль речи. Элементарный курс».

Система дистанционного обучения MOODLE, предназначенная для создания on-line курсов, успешно используется в образовательном процессе ИМОП СПбГПУ. Богатый набор модулей — составляющих курса научного стиля речи на базе указанной образовательной платформы (Опрос, Урок, Тест, Глоссарий и др.) позволяют иностранным учащимся работать самостоятельно в дополнении к аудиторным занятиям в удобном для себя режиме, оценивать свои знания и корректировать ошибки.

В данном курсе сочетаются теоретические, практические, тестовые, иллюстративные, аудио- и видеокомпоненты, что позволяет представить языковой материал в объеме, необходимом для овладения элементарными навыками письма, чтения, аудирования и репродуктивной устной речи для общения в учебно-профессиональной сфере на начальном этапе подготовки в вуз [3].

Самостоятельная работа с курсом поддерживающего обучения научному стилю русского языка помогает выстраивать образовательный процесс с учетом лингвоориентированной методики, индивидуализировать и дифференцировать обучение на начальном этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Учебно-методический комплекс по научному стилю русского языка для иностранных студентов-нефилологов был также успешно апробирован в условиях неязыковой среды в учебном процессе Института международного сотрудничества по образованию Харбинского инженерного университета в рамках договора о двустороннем сотрудничестве между СПбГПУ и ХИУ [4].

Как показывает опыт преподавания русского языка китайским учащимся, традиционные приемы обучения русскому языку как иностранному в отношении данного контингента не приносят желаемых результатов. Одним из путей решения данной проблемы может стать обращение к лингвоориентированному обучению, ориентация на индивидуально-личностный подход в обучении, использование новейших образовательных технологий, коррекция традиционных российских приемов и методов обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М. / Под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс. — СПб.: Изд-во «Нестор», 2009.
- [2] Кулагин В.П., Краснова Г.А., Оvezov B.B., Сюлькова Н.В., Цветков В.Я. Инновационные технологии и информатизация образования. — М.: Изд-во «Янус-К», 2005.
- [3] Чуваева К.М. Использование системы дистанционного обучения MOODLE при подготовке иностранных абитуриентов в технические вузы России. Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке. Материалы XVII Международной научно-методической конференции. 11—12 февраля 2010 года, Санкт Петербург. Том 1. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. — С. 274.
- [4] Чуваева К.М. Опыт международного сотрудничества в преподавании РКИ / Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы междунар. науч.-методич. конф. — СПб.: Изд-во «Полторак», 2010. — С. 157—165.

## NATIONALLY-ORIENTED TEACHING RUSSIAN FOR SPECIAL PURPOSES TO NON-SPECIALISTS

Ksenia Chuvaeva

Chair of Russian language

St.-Petersburg State University

Polytechnicheskaya str., 29, St.-Petersburg, Russia, 195251

The article is dedicated to the problems of nationally-oriented teaching Russian for special purposes to non-specialists. In this paper the process of learning the scientific style of Russian language influenced with the special features of Chinese learners' thinking and speech activities, the nature of Chinese language and other factors is observed. The aim of this paper is to propose new ways of teaching Russian for special purposes to Chinese students based on learner-centered and nationally-oriented methods using special educational and methodical complex including e-learning course.

**Key words:** nationally-oriented teaching, Russian for special purposes, Chinese learners.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аносова Оксана Георгиевна** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российской университета дружбы народов (e-mail: linguistics@pfu.edu.ru)

**Алонцева Наталия Владимировна** — ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: filfak-rudn@rudn.ru)

**Багана Жером** — доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: baghana@bsu.edu.ru)

**Большакова Нина Георгиевна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: bolshakova-n@inbox.ru)

**Будильцева Марина Борисовна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: kafedra-rus@yandex.ru)

**Валеева Наиля Гарифовна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры № 2 Института иностранных языков РУДН (e-mail: valnal@rambler.ru)

**Волохова Елена Александровна** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Института иностранных языков Российской университета дружбы народов (e-mail: voloelena@mail.ru)

**Девель Людмила Анатольевна** — кандидат филологических наук, доцент, докторант Санкт-Петербургского университета, заведующая кафедрой перевода и делового английского Балтийской педагогической академии

**Дмитриева Елена Григорьевна** — кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: filfak-rudn@rudn.ru)

**Громов Александр Иванович** — доцент, кандидат математических наук, заведующий кафедрой математики и информатики ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: gromov@flags.pfu.edu.ru)

**Еркова Дарья Николаевна** — аспирант кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: erkova.darya@yandex.ru)

**Ермошин Юрий Анатольевич** — ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: filfak-rudn@rudn.ru)

**Журавлева Анастасия Михайловна** — аспирантка КИЯ Иркутского государственного лингвистического университета (e-mail: antas09@yandex.ru)

**Иванова Надежда Викторовна** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (e-mail: annadine@yandex.ru)

**Карпова Юлия Викторовна** — старший преподаватель кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: shoustikova@yandex.ru)

**Кривченкова Ирина Владимировна** — ассистент кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: buka-i-rina@yandex.ru)

**Лукьянова Ксения Александровна** — ассистент кафедры русского языка и культуры речи Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (e-mail: ksenialukyanova@mail.ru)

**Маркина Елена Игоревна** — аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ (e-mail: rkigf@philol.msu.ru)

**Матвиенко Валентин Викторович** — ассистент кафедры теории и истории журналистики филологического факультета РУДН (e-mail: filfak-rudn@rudn.ru)

**Намакштанская Инна Егоровна** — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной лингвистики Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (e-mail: svitlicja@ukr.net)

**Новикова Юлия Михайловна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (e-mail: svitlicja@ukr.net)

**Новикова Наталья Степановна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: kafedra-rus@yandex.ru)

**Реунова Елена Владимировна** — ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: filfak-rudn@rudn.ru)

**Романова Елена Валериановна** — кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры генетики, растениеводства и защиты растений Российского университета дружбы народов (e-mail: evroma2008@yandex.ru)

**Руис-Соррилья Крусате Марк** — профессор кафедры общего языкознания Барселонского университета Испания (e-mail: m.ruizzorrilla@gmail.com)

**Трещева Наталья Васильевна** — старший преподаватель кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: baghana@bsu.edu.ru)

**Соколова Лидия Ивановна** — доцент кафедры математики и информатики ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: li-sokolova@mail.ru)

**Уланова Капитолина Анатольевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 (e-mail: k.ulanova@mail.ru)

**Хамгокова Нина Жабагиевна** — старший преподаватель кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: ninahamgokova@mail.ru)

**Хачатурова Елена Трофимовна** — кандидат математических наук, доцент кафедры математики и информатики ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: gromov@flags.pfu.edu.ru)

**Цзан Вэньцан** — докторант кафедры массовых коммуникаций филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: victoria1019@mail.ru)

**Чеботарева Анастасия Владимировна** — студентка факультета истории искусства Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: chebotarevy@yandex.ru)

**Чеботарева Елена Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН (e-mail: an.chebotareva@gmail.com)

**Чернышов Михаил Юрьевич** — кандидат филологических наук, заведующий методической частью КИЯ Иркутского научного центра СО РАН (e-mail: cell@sifibr.irk.ru)

**Чернышова Галина Юрьевна** — аспирантка КИЯ Иркутского государственного лингвистического университета (e-mail: evsot93@rambler.ru)

**Чуваева Ксения Михайловна** — старший преподаватель кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (e-mail: ksushona@ bk.ru)