

АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПОЖЕЛАНИЕ КАК ФИГУРА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА (на материале немецкого и русского языков)

Ж. Багана, А.А. Перкова

Кафедра французского языка
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье описываются социокультурные особенности использования пожеланий в речи носителей немецкого и русского языков, рассматриваемых с позиции влияния на них исторического и культурного факторов.

Ключевые слова: речевой этикет, дискурс, ситуация общения, коммуниканты, пожелание, вежливость, национальный характер.

Речевое поведение следует рассматривать сквозь призму особенностей национальной культуры, так как оно обуславливается опытом индивида, который, в свою очередь, напрямую зависит от исторического контекста и формируется под влиянием социальных и моральных норм, принятых в обществе.

Представители одной и той же культуры зачастую одинаково реагируют на периодически повторяющиеся ситуации, ставшие привычными, что проявляется в форме чувств и состояний. Именно поэтому для выявления и объяснения особенностей процесса общения в ситуации пожелания в немецкой и русской культурах необходимо, прежде всего, рассмотреть исторические и культурные факторы, в сфере влияния которых находятся коммуниканты.

Традиция желать кому-либо что-либо существовала издавна и не выполняла тогда четкой этикетной функции. Пожелания были преимущественно частью обрядов и ритуалов, а также использовались наряду со сказаниями, колядками, заговорами и даже проклятиями. Со временем эта сфера общения людей с господствовавшим религиозно-мифологическим мировосприятием претерпела изменения, пожелания перешли в область этикета, потеряв, в отличие от проклятий и благословений, свою могущественную силу — силу произнесенного слова, в которую некогда верили люди. Частое же использование проклятий постепенно исчезло из нашего обихода под влиянием изменившихся жизненных условий, так как у древнего человека в его личном опыте и в опыте других было больше материала

для проклятий, чем пожеланий в связи с тем, что на своем пути он встречал много бедствий.

В XIX в. проклятия в русской культуре приобретают преимущественно формальный характер. В настоящее время использование проклятий в ситуациях повседневного общения в немецкой культуре полностью исчезло, в русской же культуре они перешли в разряд бранных выражений, оскорблений и осуждений.

Пожелания отражают не только особенности праздников в разных культурах, но и национальные особенности общения в целом, и прежде всего те, которые являются доминантными. И.А. Стернин определяет доминантные особенности общения того или иного народа как особенности общения, которые проявляются у представителей данного народа во всех или большинстве коммуникативных ситуаций, независимо от тематики общения, состава коммуникантов и т.д. [1].

Рассмотрим некоторые особенности немецкого и русского коммуникативного поведения.

Для немецкого коммуникативного поведения характерен ряд особенностей: «немцы... улыбчивы, приветливы... демонстрируют высокий уровень бытовой вежливости; в общении сдержаны, почти не вступают в разговор с незнакомыми людьми в транспорте, на улице... существенна доля поверхностного этикетного общения, особенно в гостях» [2]. Русские, напротив, менее улыбчивы и приветливы в связи с тем, что «улыбка не является неотъемлемым и обязательным компонентом коммуникативного поведения. Бытовая вежливость выражена в меньшей степени» [3].

Но нельзя утверждать, что представители русской культуры менее вежливы или приветливы по сравнению с немцами лишь потому, что они используют в своем обиходе меньше формул извинения и благодарности. Это объясняется тем, что они действуют в рамках различных моделей речевого поведения, а выше обозначенные особенности представляют лишь основные, типичные формы поведения.

Следует также всегда помнить, что все в процессе общения зависит от конкретного человека. Существует еще одна особенность русского менталитета, которой, по мнению Н.И. Уфимцевой, является постоянное стремление оценить другого и указать ему на результат своего оценивания, а также желание получить подобную оценку и в отношении себя [4]. Этим и можно объяснить существование в русской культуре такого большого количества пожеланий по разным поводам.

Так, например, русские информанты, присутствовавшие на немецких торжественных мероприятиях по случаю свадьбы или дня рождения, отмечали необычно малое по их мнению, количество пожеланий, их высокую клишированность и неразвернутость. Это объясняется тем, что в русском речевом дискурсе, как правило, используются нестандартные (зачастую неклишированные) развернутые выражения, в то время, как в немецком языке предпочтительно употребление клише [5]. (*Alles Liebe und Gute zur Hochzeit!* — В день свадьбы всего самого доброго и наилучшего! *Ich wünsche euch das Beste!* — Желаю вам всего самого наилучшего! *Euer Leben soll so verlaufen, wie ihr es wünscht!* — Пусть ваша жизнь пройдет так, как вы себе этого пожелаете!)

В русском же языке пожелания-клише употребляются в следующих ситуациях:

- 1) при недостаточно близком знакомстве между коммуникантами;
- 2) когда говорящий знает, что адресат вполне осведомлен об отношении к нему говорящего и не нуждается в дополнительных уверениях в симпатии со стороны говорящего;
- 3) когда говорящий не имеет достаточно времени для того, чтобы подготовить индивидуализированное пожелание, но осуществление речевого акта пожелания неизбежно и необходимо;
- 4) в ситуациях официального общения [6].

Некоторыми авторами отмечается предпочтение неформального общения формальному и деловому в русском коммуникативном поведении, что проявляется также и в официальных ситуациях [7; 8].

При сопоставлении официальных пожеланий представителей немецкой и русской лингвокультурных общностей в различных ситуациях на первый план выдвигаются такие характеристики пожеланий в немецкой культуре, как сдержанность и соотнесенность с должностью, профессией и обязанностями адресата (*Für die kommenden Aufgaben wünsche ich Ihnen Kraft und Erfolg!* — Желаю Вам сил и успеха в предстоящих задачах! / *Für Deine zweite Amtszeit und die vor Dir liegenden Aufgaben wünsche ich dir viel Erfolg und eine glückliche Hand.* — Желаю тебе успеха и везения во время твоего повторного пребывания в этой должности и в стоящих перед тобой задачах).

Типичным является употребление конструкции *Ich wünsche Ihnen etwas für...* (желаю Вам чего-либо в чем-либо), то есть пожелание для конкретной цели, в данном случае для работы и выполнения служебных обязанностей.

Если говорящий хочет пожелать что-либо слушающему от себя лично, то пожелание в таком случае сопровождается наречием или прилагательным *persönlich*: *Ich wünsche Ihnen weiterhin sportliche Erfolge und persönlich alles Gute.* — Желаю Вам дальнейших спортивных успехов, и от себя лично хочу пожелать Вам всего наилучшего.

В немецкой культуре не принято также упоминать о семье, за исключением пожеланий на Рождество, которое празднуется в семейном кругу: *...In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, Ihrer Familie und Ihren Freunden besinnliche und friedvolle Weihnachtstage.* — ...И желаю Вам, Вашей семье и Вашим друзьям мирного и спокойного Рождества.

Русские официальные пожелания содержат также пожелания семье: *Желаю Вам успешной работы на ответственном государственном посту. Здоровья и счастья Вам и Вашим близким. / От души желаю Вам и Вашим близким, уважаемый И.М., доброго здоровья, успехов и благополучия.* Причем следует отметить, что адресация пожелания-поздравления семье собеседника(ов) носит не столь регламентированный характер, как в немецком языке, то есть считается нормой и широко используется в официально-деловой среде.

При анализе национального характера представителей немецкой и русской культур можно выделить ряд антонимичных характерных черт (немец и русский соответственно): аккуратность — неряшливость, опрятность — небрежность, соб-

ранность — разболтанность, обязательность — необязательность, вежливость — нахальство, бесцеремонность.

На основании подобного сопоставления можно сделать вывод о том, что немцы более склонны к соблюдению порядка, нежели русские, чем объясняется не любовь к формальному этикетному общению со стороны представителей русской лингвокультурной общности, и широкое распространение поверхностного общения у немецкой [3]. Следствием этого является, с одной стороны, существование в немецком языке стандартизированных речевых формул, типа *Schönes Wochenende!* — Приятно провести выходные!; *Schönen Tag noch!* — Приятного/хорошего дня!; *Viel Spaß!* — Удачи! [9], не имеющих специальных клишированных эквивалентов в русском языке и устойчивые клише и стандартные нейтральные высказывания *Alles Gute!* — Желаю Вам всего наилучшего! [9], а также употребление в русской культуре широкого спектра индивидуализированных пожеланий по большому количеству поводов, с другой стороны. Они создаются говорящим в тех случаях, когда:

- 1) он намерен подчеркнуть свое отношение к собеседнику;
- 2) говорящий намерен укрепить устоявшийся контакт;
- 3) он хочет привлечь к себе внимание адресата и/или слушающих [6]

и направлены на конкретного адресата в определенный момент времени и чаще всего учитывают личностные характеристики адресата и особенности его жизненной ситуации.

Говоря об особенностях употребления тех или иных пожеланий, следует отметить, некоторые единицы закреплены только за определенными ситуациями, например, формула *Ni puha, ni pera!* является преимущественно пожеланием перед экзаменом. В немецком языке специальной формулы для этого нет, поэтому в подобной ситуации используются различные выражения типа *Viel Erfolg / Viel Glück!* — Успеха!; *Ich drücke dir die Daumen.* — Желаю тебе успеха. (досл. Я буду держать за тебя кулачки); *Toi, toi, toi.* — Тьфу, тьфу, чтобы не сглазить (постучим по столу).; *Hals- und Beinbruch!* — Danke! — Ни пуха, ни пера! — К черту! [9].

В отдельную группу следует выделить пожелания в сфере услуг. В большинстве своем это касается ситуаций общения покупатель—продавец или покупатель—кассир.

Для представителей немецкой культуры характерно широкое использование этикетных форм, которые адресуются практически каждому покупателю, например, такие как пожелания-клише *Schönes Wochenende!* — Приятно провести выходные!; *Einen schönen Abend!* — Приятного вечера!; *Schönen Tag noch!* — Приятного дня!, заменяющие нейтральные формулы прощания и являющиеся результатом тенденции, получившей название «новой немецкой сердечности» [10]; либо пожелания-поздравления с праздником: *Frohe Weihnachten!* — Счастливого рождества!; *Frohe Ostern!* — С праздником Пасхи!

Однако это не совсем присуще персоналу, задействованному в сфере обслуживания в России. Это связано, с одной стороны, с тем, что в русской культуре пожелания в подобных ситуациях не приняты, в крайнем случае, можно кратко по-

здравить, но пожелания имеют более личный характер и не адресуются обычно незнакомым людям, с другой стороны, часто встречающееся отсутствие обычной тактичности и учтивости в общении с покупателем вероятнее всего связано с историей нашей страны, а именно с советским временем дефицита товаров, когда продавец считался более привилегированным по отношению к покупателю.

Национальная специфика общения наблюдается также и в невербальной коммуникации.

Невербальным сопровождением поздравлений и пожеланий, прежде всего, является рукопожатие. Это распространяется в первую очередь на официальную или профессиональную сферу общения, а также при общении со знакомыми, малознакомыми и незнакомыми людьми.

Важно, что в немецкой культуре рукопожатие характерно также и для женщин, чем подчеркивается равноправие полов.

При близких отношениях приняты объятия и поцелуи, мужчины могут хлопнуть адресата по плечу или по спине.

Однако следует учитывать и тот факт, что повод для выражения пожеланий в конкретной ситуации речевого общения обуславливает пожелания лишь с одной стороны, с другой стороны большое влияние на них оказывают социальные характеристики коммуникантов.

Речевая деятельность, как и всякая другая социальная деятельность, регулируется определенными правилами, которые, в свою очередь, регламентируются нормами речевого этикета.

В каждой отдельно взятой ситуации коммуниканты располагают ограниченным числом поведенческих реакций, которые могут индивидуально варьироваться в зависимости от контекста. Круг таких поведенческих операций устанавливается и ограничивается самим обществом, так как основные закономерности, определяющие ход действий членов языкового коллектива, имеют не межличностный, а надличностный, то есть социальный характер.

Соблюдая правила этикета, мы в первую очередь имеем возможность выразить наше нейтральное или же уважительное отношение к собеседнику, что крайне важно при установлении контакта и его дальнейшем поддержании.

Из этого следует, что функциональная специфика единиц речевого этикета заключается в том, что посредством этикетных форм передается информация лишь о самой ситуации общения. Именно она и служит для регуляции общения, так как посредством этой информации устанавливается соответствие между представлениями участников общения о распределении в нем ролей, а также о тональности самого общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Стернин И.А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. — М.: [б. и.], 1996. — С. 97—113.
- [2] *Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие. — Воронеж: Полиграф, 2001.

- [3] *Газизов Р.А.* Коммуникативное поведение немецкой и русской лингвокультурных общностей (на материале речевого этикета): Дисс. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2001.
- [4] *Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // *Языковое сознание: формирование и функционирование.* — М.: [б. и.], 1998. — С. 135—171.
- [5] *Kotorova E.G.* *Außerungskultur unter dem makropragmatischen Aspekt (eine vergleichende Studie Deutsch-Russisch)* // *Коммуникативные аспекты языка и культуры / Сб. науч. трудов.* — Томск: Изд-во ТПУ, 2003. — С. 3—7.
- [6] *Ранних Н.А.* Речевой акт пожелания и способы его выражения в русском языке: Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1994.
- [7] *Стернин И.А., Прохорова Ю.Е.* *Русское коммуникативное поведение.* — М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2002.
- [8] *Льюис Р.Д.* *Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию.* — М.: Дело, 1999.
- [9] *Тагиль И.П.* *Немецкий язык. Тематический справочник.* — СПб.: КАРО, 2004.
- [10] *Уллиш Г. Uhlisch G.* *Grüssen // Приветствия и обращения в немецком языке = Grüssen und Anreden im Deutschen.* — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1998. — С. 8—27.

WISH AS A SCHEMA OF A SPEECH ETIQUETTE (based on german and russian language)

J. Baghana, A.A. Perkova

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

This article touches upon the Germany and Russia native speakers' wishes usage specific features. It deals with the issue of historical and cultural influence which considered to be very important in wishes usage study.

Key words: speech etiquette, discourse, communicative situation, communicants, wish, politeness, national character.

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДА: КОГНИТИВНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ДВУЯЗЫЧНОЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.А. Быкова

Кафедра иностранных языков № 1
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198

В статье исследуется проблема обеспечения эквивалентности в переводе и адекватности интерпретации смысла в иноязычном дискурсе с учетом когнитивно-культурных факторов двуязычной опосредованной коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, когнитивность, интерпретация смысла, перевод.

На современном этапе развития науки о переводе междисциплинарные основы рассмотрения языкового материала способствуют дальнейшему раскрытию специфики процесса перевода как особого вида речевой коммуникации с точки зрения динамики глубинных процессов человеческого мышления, выявления механизмов когнитивной деятельности, объяснения закономерностей концептуальной картины мира, специфики и ограничений, привносимых конкретным дискурсом и коммуникативной ситуацией, иными словами, всего, что связано с центральными категориями переводоведения — адекватностью и эквивалентностью, инвариантом в переводе.

Исследование различных аспектов, касающихся категоризации и концептуализации разнообразных языковых явлений (например, особенности денотативных пространств, средств номинации и т.д.), непосредственно связано с их функционированием в дискурсе.

Задача поиска формата представления концептуальных структур невероятно сложна. До сих пор малоизученным остается вопрос о том, в виде каких концептов человек хранит информацию о единицах языка и к какому уровню ее можно отнести — чисто семантическому, синтаксическому или общему, когнитивному.

Изучение поведения слова в дискурсивной деятельности, в его реальном употреблении требует более глубокого исследования репрезентации знаний в человеческом сознании, опосредованном языком и связывающем знания о мире со знанием языка.

Известно, что любой знак в составе производного, комплексного обретает способность вызывать в памяти любые ассоциации с другими структурами знания, с другими концептами и другими знаками языка, с другими базовыми значениями.

Простое слово, выступая в виде полнозначной единицы номинации, в определенной степени являет собой базовую единицу языка, без участия которой немыслима сама дискурсивная деятельность человека, не может состояться ни один акт коммуникации. Слово способно отразить знания об окружающем мире, языковые знания и знания о функционировании той или иной единицы.

Если до недавнего времени различного рода исследования были сосредоточены на анализе отдельно взятых слов, их семантики в отрыве от реального употребления, то в настоящее время наблюдается тенденция к изучению сочетаемости единиц, а также правил взаимодействия смыслов, определяющих выбор конкретных языковых средств, которые служат кодом в процессе передачи концептов в дискурсе, что можно представить как потребность знака в интерпретации. Эта тенденция не может не оказывать влияние на переводческие исследования, т.к. эти проблемы в равной мере относятся к понятиям «эквивалентность» и «адекватность», на которые опирается теории перевода.

Языковой знак, как известно, конвенционален. Это общественный знак, т.е. в определенном обществе (языковом коллективе) этому знаку приписан конкретный смысл; только в этом случае он может выступать как средство общения, поскольку «всякий человек способен вполне воспринять только создания той культуры, к которой сам принадлежит, или культур, ближайших к этой культуре» [7. С. 15].

Многогранность и объективная сложность самого феномена культуры обуславливает его обобщенное понимание, в соответствии с которым культура представляет собой духовное освоение действительности. Семиотический характер такого освоения является основополагающим для проблемы взаимодействия языка и культуры (В.Н. Телия, Е.Ф. Тарасов, В.В. Красных и др.).

Существенным при этом является то, что язык и культура относятся к знаковым системам, которые кодируют одни и те же феномены действительности, однако делают это различным образом, а также тот факт, что язык и культура — это формы сознания, которые отражают мировосприятие человека. Принято выделять материальную и духовную формы культуры, которые характеризуются отношениями постоянного взаимопроникновения. При этом познающий человек, его сознание является базой для такого взаимопроникновения.

Коммуникация в принципе рассчитана на знание об объекте, то есть на знания о мире и участвующих в данном дискурсе референтах. При исследовании культурных коннотаций последних представляется важным не только эксплицировать фактологическое знание, но и выявить те социальные представления (а также оценки и эмоции), которые стоят за ним.

В этой связи следует особо подчеркнуть двойственный характер переводческого познания, которое находит наиболее полное отражение в известной максиме Д. Касагранде «Переводятся не языки, а культуры» [8].

В условиях опосредованной межязыковой коммуникации восприятие и оценка многих вещей и понятий адресантом (отправителем сообщения) может существенно отличаться от их понимания адресатом (получателем), принадлежащего к другому культурно-языковому коллективу. Такие различия могут быть обусловлены причинами как объективного, так и субъективного характера.

В ходе познавательной деятельности формирование того или иного понятия в различных лингво-культурных общностях может осуществляться различными путями. Вместе с тем релевантным для репрезентации информации является определенность языкового оформления, достаточная для восприятия ее как формы конкретного языка, несущей конкретное содержание.

Так, адресант воспринимает объективную действительность в соответствии с традициями своего народа (культурный фактор) и своего класса (социальный фактор). Его знания о мире, убеждения, «шкала ценностей» чаще всего не совпадают с соответствующими, а также фоновыми или тезаурусными знаниями адресата перевода, что не может не создавать разрыва в знаниях, понятиях, взглядах и тем самым прагматически приводить к ситуациям нонкоммуникации или вызывать реакцию, противоположную ожидаемой со стороны адресанта.

Адекватная передача на язык перевода (ПЯ) тех или иных понятий требует знания дополнительных ассоциаций, связанных с культурой, традициями и бытом этой лингво-культурной общности. Одно и то же слово исходного языка (ИЯ) и его эквивалент в ПЯ в зависимости от presuppositions общения может иметь различные оценки, как отражение фонового мира ценностей различных лингво-социокультурных общностей. Так, с позиции адресанта, являющегося представителем одной культуры, слово может заключать в себе отрицательную оценку, тогда как с позиции адресата, принадлежащего к другому языковому коллективу и другой культуре, оно может быть маркировано либо положительными, либо нейтральными коннотациями и наоборот.

Принято считать, что когнитивные пространства национально детерминированы и национально маркированы.

При этом энциклопедические знания, формирующие эти совокупности, как правило, являются общими, в том числе и у представителей различных лингвокультурных сообществ, однако представления, выступающие в качестве элементов указанных когнитивных совокупностей, могут существенно различаться. Например, если рассматривать этот вопрос с точки зрения комбинации языков, участвующих в конкретном акте перевода: русский язык — испанский язык или испанский язык — английский — французский язык и т.п., нередко приходится констатировать, что именно в коннотациях проявляется национальная специфика и своеобразие в оценке одних и тех же предметов окружающей действительности.

На наш взгляд, представляется интересным рассмотреть вопрос о соотношении концептуальных моделей ИЯ и ПЯ в условиях перевода и взаимодействии смыслов в дискурсе на примере русского словосочетания «*крестовый поход*» и ЛЕ «*крестоносец*», имеющих в испанском языке в качестве соответствий «*las cruzadas*» и «*el cruzado*». Эти единицы обладают широкой лингвокультурологической значимостью, в целом усиливают семантико-когнитивный фон.

Вне дискурса они полностью совпадают по своим языковым значениям, обозначая один и тот же предмет (референт). В реальном употреблении, в частности, в общеизвестном сочетании «*крестовый поход против социализма*» с последующим переводом на испанский язык «*la cruzada contra el socialismo*» происходит кардинальное изменение прагматических координат коммуникативной ситуации.

Известно, что в процессе коммуникации образ или подразумеваемый смысл у отправителя должен соответствовать смыслу, извлекаемому из знака у получателя [2. С. 25].

В данном случае целью адресанта является не только сообщение информации, но и оценка данного события без использования каких-либо дополнительных све-

дений эмоционально-оценочного характера о самом факте, описываемом в данной ситуации. При этом речь идет о крайне отрицательной оценке в соответствии с общепринятыми конфессиональными представлениями русскоязычного сообщества.

Поскольку дискурс прежде всего связан передачей знаний или оперированием знания в определенных целях, а также учитывая тот факт, что не может быть дискурсивной деятельности, не сопряженной так или иначе с информацией и с работой по ее применению [3. С. 10], встает вопрос о преодолении дифференциала в знаниях, представлениях, ассоциациях и др., возникающий при контакте двух культур.

Как правило, общее ассоциативное поле в социокультурном фонде коммуникантов, принадлежащих к одной лингво-социокультурной общности, в целом позволяет адресату сделать соответствующий замыслу адресанта вывод (а адресанту добиться желаемого эффекта и цели коммуникации).

Однако в процессе двуязычного и особенно межкультурного опосредованного общения у коммуникантов могут возникать различного рода трудности, обусловленные в значительной степени тем, что «в процессе перевода происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации — переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой» [4. С. 25].

В контексте перевода представляется чрезвычайно важным в этой связи утверждение Е.А. Нотиной о том, что «семиотическое родство языка и культуры позволяет рассматривать их во взаимосвязи, дает возможность исследовать функционирование текстов в национальном языке, национальной культуре, социально-общественной жизни всего мирового сообщества» [5. С. 123].

Вместе с тем «не меньшее значение в языковом самовыражении народа имеет отбор языковых элементов в речи, в процессе организации высказывания. Этот отбор показывает, какие элементы действительности, какие их свойства и отношения имеют приоритетное значение в речевом сознании говорящих на данном языке людей» [6. С. 402].

С точки зрения концептуального моделирования информации в целях достижения адекватности и обеспечения эквивалентности в переводе особый интерес представляют выделенные и описанные Е.А. Нотиной «ситуативно-сопоставительные модели концептуальных систем отправителя информации (первичного адресанта) и переводчика (первичного адресата и вторичного отправителя, вторичного адресанта информации) с учетом акта коммуникации» [5. С. 26].

Так, в условиях опосредованной коммуникации, при переходе на ПЯ (в данном случае испанский язык) такие форманты речевой ситуации, как «предмет речи» и «личность интерпретатора», вступают в особые отношения.

Меняется ценностная картина мира и с позиции адресата, принадлежащего к другому культурно-языковому коллективу, "*cruzada contra el socialismo*" приобретает если не положительный, то по крайней мере нейтральный оттенок. Испания — католическая страна, которая принимала участие во всех Крестовых походах, предпринятых христианами в XI—XV вв. против мусульман.

Т.о., для испаноязычного адресата ЛЕ “*curzada*” и “*cruzado*” как лингвокогнитивная реперзентация значения с точки зрения конфессиональной принадлежности исторически имеют только положительную коннотацию.

Данные понятия трактуются испанским лингво-социокультурным сообществом следующим образом:

«La palabra “**Cruzada**” es producto de la sustantivación del adjetivo “**cruzado**”, literalmente, el “*marcado por la cruz*”. Fundamento ideológico: Cristo encabeza a los cruzados: del pasaje de Evangelio que dice: “*Quien quiera venir conmigo que renuncie a todo, que tome cruz y me siga*» [Cambio 16. № 1254. Diciembre 1999. P. 122].

В сознании испаноязычного адресата номинация внетекстового объекта в тексте или информации о факте его существования характеризуется исключительно положительными коннотациями, отражает жизненно важные для человека и общества этические смыслы и христианские идеалы, поскольку его пространственные и временные параметры актуализируются из фоновых знаний, а также в соответствии с принятыми в испаноязычной социокультурной общности конфессиональными представлениями.

Пример: «Terminada la Guerra Santa y ya en la Edad Media, los musulmanes volvieron a combatir. Ahora eran los cristianos los que querían conquistar, conservar o recuperar los Santos Lugares. Comenzaba así una nueva guerra: **Las Cruzadas**» [Cambio 16. 15 julio 2001. № 1286. P. 22].

Следует особо отметить, что испанская ЛЕ и понятие, точно описывающие конкретную ситуацию, выступают в роли инструмента когнитивной деятельности адресата с точки зрения моделирования, структурирования и отражения в дискурсе определенной части человеческого опыта и знаний, обеспечивая понимание и эффективность языковой коммуникации, поскольку опирается на не утратившее своей актуальности отношение в католической Испании к ценностям духовной религиозной культуры.

При этом следует особо отметить, что, в соответствии с представлениями и интенцией адресанта данная ЛЕ способна создавать новые образы и выступать в качестве приема установления аналогии в ситуации и ее оценке (*uno de los principales patriarcas que lideraba la cruzada contra la droga*).

В целях формирования у адресата определенной точки зрения (*El rey de los gitanos resulta ser maldito traficante*) и в качестве средства фокусирования смысла адресант апеллирует к предшествующему культурному опыту и готовым блокам в сознании носителя испанского языка для адекватного понимания ассоциативного ореола ЛЕ «*curzada*» в дискурсе. Например:

«El rey de los gitanos, uno de los principales patriarcas que lideraba **la cruzada** contra la droga, resulta ser ahora un presunto y maldito traficante. La Policía le ha desenmascarado» [Cambio 16. 25 Diciembre 2009. № 1867. P. 12].

В русском языке словосочетание «*крестовый поход*» имеет ярко выраженную негативную окраску, т.к. в православной России ассоциируется в первую очередь

не с крестовыми походами против мусульман за Гроб Господень (это случай совпадения оценок в обоих социумах в отношении данного факта истории и культуры), а с «крестоносцами» и историческими событиями 1240—1242 гг. и Александром Невским, а отсюда и с «крестовым походом» стран Антанты, а затем и гитлеровской Германии против СССР. Эта информация существует в энциклопедических знаниях и в ассоциациях русскоязычного получателя, соотносится с духовно-культурными стереотипами, как правило, не имеет эксплицитного выражения и присутствует имплицитно в коллективной памяти носителей языка как часть сохраненных и передаваемых из поколения в поколение национальных традиций.

Таким образом, понятие, обозначаемое в русском языке словосочетанием «крестовый поход», а в испанском языке — «*las cruzadas*», имеет амбивалентную прагматическую оценку, иными словами, знак оценки варьирует не только в зависимости от позиции и установки коммуникантов, но и от их принадлежности к той или иной лингвосоциокультурной общности и, в первую очередь, их конфессиональной принадлежности.

В этом проявляется национально-культурная специфика, которая напрямую связана с понятием эквивалентности в переводе, т.к. национально маркированные компоненты смысла, содержащиеся в ЛЕ, оказывают влияние на концептуальное моделирование информации и активизируют в процессе мыслительной деятельности определенное видение мира, передавая через культурную память, фиксируемую семантикой слова, дополнительно конкретный смысл (зачастую представленный имплицитно) и его оттенки в одно и то же время. Например:

«Los rusos enviaron el primer satélite al espacio, pero Estados Unidos fue el primero que puso un hombre en la Luna. Los americanos ganaron **la cruzada contra el mal** en Europa y al final han ganado la rotunda hegemonía planetaria con el fracaso del comunismo hereje» [Cambio 16. 15 de jilio 2001. № 1286. P. 41].

Следует отметить, что в сложившихся исторических условиях представления русскоязычного получателя и получателя — носителя арабского языка во многом могут совпадать в оценке этого понятия, поскольку в сознании адресата, принадлежащего к арабоязычному сообществу, оно соотносится с несправедливой, неправедной войной («*guerra injusta*»). Например:

«Una organización llamada Los Leones de Al-Mufridoon, desconocida hasta ahora, se ha adjudicado la autoría de los crímenes desde Dubai. El grupo dice estar formado por marroquíes, tunecinos y argelinos, que habrían atacado a España por haberse embarcado en la “**cruzada**” de Bush.... El propio Osama Bin Ladan dijo: “Nos reservamos el derecho a reponder contra todos los países que participan en esta **guerra injusta**...” [El País, 14.03.2004. P. 3].

Исторически и конфессионально маркированная амбивалентность данных ЛЕ будет актуализировать положительную или отрицательную оценку, накладывая ограничения прагматического характера на их употребление в акте опосредованной коммуникации, очерчивая круг возможных ситуаций употребления в переводе

с позиции достижения адекватности, кодировать такой важный параметр, как «интенция адресанта». Например:

«Al Qaeda reivindicó anoche en el periódico Al Qods al Arabi, editado en Londres, la autoría de la masacre a través de una carta. “Hemos logrado infiltrarnos en el corazón de **la Europa de las cruzadas**, y golpear una de las bases de **la alianza de las cruzadas...**”» [El País. 14.03.04. P. 3].

Учет объективных и субъективных характеристик адресата (или «установка на получателя») характеризует любой корректно построенный дискурс как при одноязычном, так и двуязычном общении, поскольку речь идет об актуализации смысла дискурса. Интенциональное воздействие на адресата оказывается адресантом в ходе решения конкретной коммуникативной задачи передать свое представление о мире в целом или событии через призму определенных концептуально-ценностных ориентиров. Это происходит, в частности, если за конкретной ЛЕ закреплено общепринятое представление целой ситуации, имеющее определенные прагматические параметры.

Подобное представление ситуации, как правило, соотносится со сложившимся комплексом представлений, известным адресату оригинала, в то же время оно может расходиться ввиду его конвенциональности с ассоциациями в другой языковой культуре, в конечном итоге приводить к искажению прагматического эффекта в ПЯ.

Наличие имплицитного смысла и возникающих на его основе коннотаций может создавать ситуации, в которых сохранение формальной эквивалентности перевода делает его неадекватным. Когнитивные основания категоризации мира, наличие связи между структурированностью определенного отрезка действительности, его ментальной организацией и языковым выражением в условиях перевода становятся ключевыми в обеспечении эквивалентности, адекватного декодирования смысла дискурса и, соответственно, его адекватной передачи средствами другого языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Быкова И.А. Когнитивные аспекты перевода фоновой лексики испанского языка // Сборник научных трудов МГЛУ «Коммуникативная лингвистика». — М.: «РЕМА», Московский лингвистический университет, 1997. — С. 72—78.
- [2] Колишанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. — М.: Наука, 1984. — М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2007.
- [3] Кубрякова Е.С. Об исследовании дискурса в современной лингвистике // Филология и культура. Материалы 3-й международной конференции. — Тамбов, 2001. — Ч. I. — С. 8—11.
- [4] Нотина Е.А. Фоновые знания переводчика в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2004. — № 1. — С. 23—31.
- [5] Нотина Е.А. Общий и сопоставительный анализ языкового оформления структурно-композиционной организации научной статьи // Вестник РУДН. Серия «Иностранные языки». — 2004. — № 1. — С. 123—128.

- [6] *Нотина Е.А.* Специфика взаимодействия концептуальных систем коммуникантов в условиях опосредованной межъязыковой/межкультурной коммуникации // Университетское переводоведение. — Вып. 10: Материалы X международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения». — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. — С. 399—404.
- [7] *Трубецкой Н.С.* Вавилонская башня и смешение языков // Вавилонская башня: Слово. Текст. Культура. — М.: МГЛУ, 2002. — С. 11—25.
- [8] *Casagrande J.B.* The Ends of Translation // *International Journal of American Linguistics*. — 1954. — Vol. XX. — #4. — P. 487—499.

FACTORS OF A BILINGUAL MEDIATED COMMUNICATION

I.A. Bykova

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

The article focuses on the phenomena of equivalence in translation and adequacy in interpretation of sense in the discourse of translation language in connection with the cognitive and cultural factors of the mediate bilingual communication.

Key words: discourse, interpretation of the text, translation.

ГЛАВНЫЙ КРИТЕРИЙ ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЕЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Карих

Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 80
ул. Пушкина, 64, Иркутск, Россия, 664039

Статья рассматривает главные критерии овладения технологией текстовой деятельности. Автор отдает предпочтение лингво(семио)социопсихологии в качестве методологии исследования и предлагает культурно обусловленный сценарий на основе фрейма текстовой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности, культурно обусловленный сценарий, сценарная матрица, деятельностный фрейм.

В настоящей статье представлены некоторые результаты проведенного нами исследования, в котором осмыслены проблемы обучения иноязычной текстовой деятельности в том ее аспекте, который связан с опосредованным (через целый текст) общением при подготовке будущих учителей иностранного (и родного — русского) языка как специалистов, профессионально призванных обучать взаимопониманию между носителями разных языков, разных социокультурных «кодов».

На основе такого осмысления создана коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности [1—3].

В качестве методологии своего исследования мы принимаем лингво(семио)социопсихологию = теорию текстовой деятельности [4], которая может способствовать развитию интенционально-коммуникативной концепции современного лингвистического образования.

Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов. Предмет текстовой деятельности — коммуникативная интенция общающихся, т.е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением.

Информативность — одно из главных понятий текстовой деятельности. Она характеризует не общую «информационную насыщенность», а лишь ту смысловую информацию, которая скорее всего может стать достоянием реципиента.

Различают *первичную информативность*, характеризующую потенциальную способность конкретного текста донести замысел, основное коммуникативное намерение его автора до потребителя, и *вторичную информативность*, характеризующую потенциальную способность конкретного текста служить источником тех сведений, которые ищет в нем читатель (слушатель), нередко не задумывающийся над целями порождения автором именно данного текста.

В теории речевой деятельности (по исходному условию) мысль дискретна, слита с речью, познавательный процесс равен речемыслительному, акты общения равны речевым актам, а текст (он же речь) — продукт речевой деятельности — состоит из «атомарных» речемыслительных элементов.

Семиосоциопсихология обращает большее внимание на внутреннюю интенциональность и целостность текстуальной организации знакового общения. Текст — не только речезыковая, но и коммуникативно-познавательная единица, опредмеченное ментальное образование, которое цементируется коммуникативным замыслом, являющимся его смысловым ядром.

Текстовая деятельность есть практически непрерывающийся социально-психологический процесс, который запечатлевает в себе действия порождения и интерпретации текстов. Этот процесс является универсальным. Здесь действуют общечеловеческие законы.

Являясь единицей знакового общения (социокультурной коммуникации), текст, особым образом организованная содержательно-смысловая целостность, определяется как система коммуникативно-познавательных элементов, которые функционально (для целей общения) объединены в иерархию коммуникативно-познавательных программ общей концепцией или интенцией (коммуникативным намерением) партнеров по общению.

Различают четыре основных слоя в коммуникативном процессе: язык как «схему», задающую нормы правильной речи; речь как линейно развертывающуюся «манифестацию» (Ф. де Соссюр) (или актуализацию) этой «схемы»; дискурс как ситуационно обусловленную последовательность речевых актов, «извилистый» поток речи, который меняет свое русло в зависимости от субъективных и объективных факторов, а потому непредсказуемый в содержательно-смысловом отношении; текст в качестве коммуникативной (а не языковой единицы), нелинейный, иерархичный и закрытый в силу своей жесткой организованности вокруг авторской интенции, которая делает предсказуемым его содержательно-смысловое развитие.

В лингвистике и психолингвистике традиционно понятия «речь» и «текст» отождествляются.

В семиосоциопсихологической теории коммуникации текст рассматривается в двух системах координат: лингвистической (фонема — морфема — лексема, или слово — словосочетание — предложение — сверхфразовое единство — текст как речь/дискурс) и коммуникационной (слово = элементарный знак — высказывание — содержательно-смысловой блок — текст как сложный знак наиболее высокого порядка, или иерархия коммуникативно-познавательных программ).

В последнем случае основное внимание фокусируется не только на том, «О чем?», «Что?» и «Как?» говорится в тексте, а главным образом на том, «Почему?» и «Ради чего?» этот текст порождается, в чем состоит коммуникативная интенция его автора, каким образом он объективирует эту свою интенцию, насколько адекватно эта интенция интерпретируется партнерами по коммуникации. Этот подход дает возможность диагностики состояния и регулирования качества взаимодействия людей друг с другом.

В процессе научных исследований коммуникации такой подход помогает выявить разные способы речезыкового воплощения интенционально-коммуникативной «субстанции», которая лежит за той или иной «фактурой» текста [5—7].

Теория социальной коммуникации как текстовой деятельности, или семиосоциопсихологии, исходит из того, что в основе коммуникации — проблемные жизненные ситуации как «динамические антропокультурные образования, интегрирующие так называемые объективные свойства среды с их индивидуальной интерпретацией личностью, «стечения» значимых для человека событий и обстоятельств его жизни, преломленные в его собственном сознании и требующие от него определенных действий. В поисках выхода из таких ситуаций люди используют все доступные им средства, в том числе и коммуникативные. Вот почему порождение текста в коммуникации, как правило, не самоцель, а результат стремления решить проблему» [7. С. 146].

Словесные знаки не только ментальны. По своей природе и функции они коммуникативны.

«Играя» знаками, преследуя намеченную цель общения, человек порождает тексты как целостные содержательно-смысловые образования, как культурные объекты и как единицы общения. В них находят свое воплощение коммуникативно-познавательные намерения автора и программа по их осмыслению.

Таким образом, текст есть иерархическая коммуникативная единица, равнодействующая трех сил (факторов): 1) жизненной проблемной ситуации субъекта (проблемного синдрома); 2) его намерений; 3) избранной им «технологии», т.е. набора приемов воплощения своего коммуникативно-познавательного замысла (использование номинаций и способов их введения в информативную систему связей) [7. С. 146—147].

Текстовая деятельность несводима к речевому поведению, к использованию языковых средств в линейно организованном потоке речи. Текст как коммуникативно-познавательная единица, текстовая деятельность как механизм социокультурной коммуникации содержат в себе идею *диалога, смыслового контакта, партнерства* субъектов коммуникации, а значит, их стремление, нравственную установку к идентификации (самоотождествлению) с проблемной жизненной ситуацией других субъектов.

Таковы основные методологические положения нашего междисциплинарного исследования, предметом которого является технология интеллектуальной деятельности обучаемого в процессе восприятия и порождения текстов как коммуникативно-познавательных единиц.

Лингво(семио)социопсихологическая парадигма открывает возможность разработки концептуальных моделей процессов знакового общения, которые протекают в рамках системы «текст—интерпретатор», а также общих моделей социально-психологических и социокультурных процессов, связанных с коммуникативно-познавательной деятельностью людей. Иными словами, эти процессы совпадают с процессами производства и развития культуры и содержательно реализуются именно в текстовой (а не речевой) деятельности. Поэтому лингво(семио)социопсихологическая теория коммуникации как текстовой деятельности может стать органичным разделом современной лингводидактики.

Введение семиосоциопсихологических категорий в теорию и практику преподавания иностранного языка позволит изучить проблемы овладения ИЯ в парадигме, отличной от традиционной.

Считаем целесообразным ввести в компонентный состав коммуникативной компетенции как конечной цели обучения *лингво(семио)социопсихологическую компетенцию, которая направлена на формирование способности и стремления учащегося к адекватному истолкованию коммуникативных намерений партнеров по общению, распознавание ситуаций коммуникативного взаимодействия, диалога как смыслового контакта при использовании адекватных коммуникативных стратегий, на овладение технологией текстовой деятельности.*

По этой причине названная компетенция включает в себя такие коммуникативно-познавательные умения, как:

— умение отрефлексировать ситуацию, социокультурный контекст, в котором порожден именно данный, а не какой-то иной текст; при этом исходим из того, что понимать надо не текст, а действительность, стоящую за текстом;

— умение определить и сформулировать содержательную цель *сообщения*, его основную идею, его коммуникативную интенцию;

— умение раскрыть предикативную структуру текста, иерархию содержащихся в нем коммуникативно-познавательных программ;

— умение составить адекватное представление о логике развертывания текста (сообщения);

— умение выделить субъективно-ценную информацию, имеющую определенный личностный смысл;

— умение привести выделенную информацию к виду, в котором она может быть использована в будущей деятельности с воспринятым материалом: деятельности учебной (на уроке и за его пределами), игровой, трудовой, общественной, творческой, эстетической, научно-исследовательской, деятельности сознания и др.

Речь идет о добывании нового духовного или экзистенциального, бытийного опыта опыта, его накоплении и трансляции, о взаимодействии людей.

Обращаем внимание на следующие моменты:

1) читатель из пассивного заложника определенной композиционно организованной структуры = текста преобразуется в активного соавтора, сотворца своей жизни;

2) автор текста и его реципиент проецируются в единое пространство общего опыта. Читатель как бы «узнает себя в тексте»;

3) если основным содержанием сознания является не сенсорный образ, а интенциональная мысль, то обязательным показателем сформированности лингво(семио)социопсихологической компетенции должно быть вербальное или невербальное (например, графическое) выражение интенционального содержания авторского текста читателем и осознание «своей» интенции, реальной или воображаемой, с ее выходом на коммуникативную задачу, сформулированную глаголом, которую ему предстоит решить: доказать, убедить, опровергнуть, посоветовать, утешить и т.д.

При определении сформированности названной компетенции мы будем исходить из того, что попытка коммуникации эффективна, если намерение (интенция) коммуникативного акта реализовано.

Это происходит в том случае, если коммуникатор смог передать свою интенцию другим, а также может правильно интерпретировать интенции (намерения) других людей, релевантные той или иной ситуации общения. Это значит, что *глав-*

ный критерий сформированности лингво(семио)социопсихологической компетенции = овладения технологией текстовой деятельности может быть определен как *прагматическая адекватность*.

При этом мы исходим из самого общего определения прагматики как учения об отношении знаков к их истолкователям (интерпретаторам), о поведении знаков в их реальных процессах коммуникации.

Знаками в нашем случае являются *тексты*, поэтому речь идет об их употреблении.

В лингво(семио)социопсихологическую прагматику включается целый комплекс вопросов, связанных с субъектом и адресатом сообщения (текста), их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения, которой эти тексты/сообщения должны быть адекватны.

Нас интересует не только и не столько текст сам по себе, сколько коммуникативная система «текст—интерпретатор».

Мы создаем, интерпретируем тексты, преобразуем их, привнося в них при этом бесчисленное множество своих прагматических связей. Статическая прагматика коммуникатора и динамическая прагматика реципиента, т.е. текст — оригинал и его субъективный образ, где характеристики текста связаны с бесконечным множеством его интерпретаций, должны быть *адекватными*, т.е. соответствовать друг другу.

Мы ведем речь о *взаимодействии двух смысловых позиций* — авторской и читательской — при решении смысловых задач. Автора текста и его реципиента рассматриваем в качестве коммуникантов, партнеров общения.

Основой лингво(семио)социологической прагматики является учет человеческой деятельности (материально-практической и коммуникативно-познавательной). Объединяющим началом здесь является отношение текстов к человеку в процессе его деятельности, которая опосредуется языком, т.е. «вплетение» текстов в человеческую деятельность.

При этом еще раз обращаем внимание на то, что доминантой текстовой деятельности (интенциональной по исходному условию) является коммуникативная интенция общающихся, равнодействующая мотива и цели — искомого результата деятельности, общения и взаимодействия людей с окружающим их миром.

Регистрирующей структурой, фиксирующей наличие лингвосопсихологической компетенции, считаем *Культурно Обусловленный Сценарий (КОС)* [8] как способ структурирования процесса обучения иноязычному общению посредством текстовой деятельности.

КОС — коммуникативно-познавательная ситуация общения, ядром которой является текст, своеобразная «экзистенциальная данность» учебного процесса, форма социального контакта и взаимодействия людей.

Мы создали графему текстовой деятельности — сценарную матрицу, деятельностный фрейм.

Сценарный аппарат в своей базовой структуре содержит следующие элементы:

— *текст* как единицу общения и деятельности, иерархию коммуникативно-познавательных программ;

— *актуальную реальность* индивида — мир, в котором он живет и действует;
— *виртуальную реальность* как пространственно-временную заданность действия;

— *коммуникативную сеть* между названными реальностями = очаг «культурной субъективации», «экзистенциальную территорию» реципиента с текстом (коммуникативная сеть виртуальна, она отсутствует в реальности); между ними же —

— *голем сознания* — «связующее звено» между актуальной и виртуальной реальностями, сенсорную мембрану, экран сознания реципиента (получателя текстually организованной смысловой информации);

— *культурную субстанцию* как правила выживания в социальной сфере, результат взаимодействия людей;

— *авторский (художественный) конструкт* строится автором на языке персонажных образов, их суждений о мире, есть результат осмысления мира автором (конструкт — система критериев и признаков, которыми пользуются разные люди при описании одних и тех же объектов);

— *личный смысловой конструкт реципиента* — суждения читателя, возникающие в ходе и результате чтения текста;

— *управляющие механизмы* развертывания сценария: уровень первичной информативности — инструкции к моделированию учебного текста, к выявлению мотивационно-целевой структуры текста (анализ макроструктуры текста), к выявлению логико-фактологической цепочки текста (анализ микроструктуры текста); уровень вторичной информативности — инструкции к моделированию установочного текста, создающего коммуникативно-познавательную ситуацию общения, к выделению авторского художественного конструкта и составлению личного смыслового конструкта реципиента на основе прочитанного текста, предписания для выявления голема сознания и культурной субстанции.

Если жизнь — бесконечная встреча с трудностями и опасностями, вереница (или последовательность) проблемных жизненных, житейских ситуаций, то наш КОС со своей основой и одновременно со своим центром — текстом — есть ничто иное, как пример, образец выхода из подобных проблемных ситуаций, с которыми наш обучаемый может встретиться на своем жизненном пути. Наш КОС, создавая у обучаемых *лингвокогнитивные пресуппозиции* (общность знаний коммуникантов), подсказывает, как сохранить психическое равновесие в условиях проблемного синдрома.

В качестве «вознаграждений» обучаемому — автору КОСа — можно назвать:

1) первичные внутренние «вознаграждения» — я «вычитал» из текста, уяснил для себя Авторский Художественный Конструкт как результат осмысления мира автором текста;

2) первичные внешние «вознаграждения» — одобрения обучаемых — учащихся, студентов и обучающихся — учителей, преподавателей;

3) вторичные внутренние «вознаграждения» — я уловил негласные нормы культуры того или иного сообщества, представил эти нормы в терминах общих для всех людей понятий;

4) экзистенциальные «вознаграждения» — я сформулировал для себя на основе прочитанного текста свой Личностный Конструкт, одно из тех негласных правил, которые помогут мне быть личностью среди других личностей.

Учебные сценарии в основном интуитивно выводятся из жизненных сценариев. И базируются, как это не странно, на ограниченном количестве тем. Сценарии можно найти в народной сказке, греческой драме, мифологии. Можно выделить и записать «более домашние, узнаваемые нами модели человеческой жизни. Первая и самая архаичная версия сценария, или игры, — это первичный «протокол» — так принято себя вести, так запрограммировано. Сценарий воплощает в себе образец, которому надо следовать. В обществе есть «набор этических стандартов, предписывающих, когда надо сердиться, когда чувствовать себя виноватым, ощущать свою правоту или торжествовать» [8. С. 177, 245].

Текстовая деятельность связана с уровнем творческой деятельности, поэтому нас интересует «сюжет — модель» событий, дающая возможность переключения со стандартов, штампов на свое оригинальное видение проблемы.

Вышеизложенное позволяет отметить, что результат овладения технологией текстовой деятельности носит, как правило, отсроченный и пространственно-временной характер. В модели своего подвижного и многомерного социально-практического и социокультурного существования (пространства—времени), представленного в текстовой деятельности, обучаемый «соприкасается» с образцами выхода из проблемных состояний, способами решения жизненно важных проблем, возникающих в значимых жизненных ситуациях. Совокупность этих образцов и способов жизнедеятельности, событий, обстоятельств оказывает опосредованное влияние на мировоззрение и поведение обучаемого в тот или иной период его жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Карих Т.В. Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности. — М.: Тезаурус, 2005.
- [2] Карих Т.В. Текстовая деятельность как объект обучения и овладения: к постановке проблемы // Вестник тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». — Тамбов, 2010. — Вып. 3(83). — С. 131—139.
- [3] Карих Т.В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». — Волгоград, 2010. — № 7 (51). — С. 89—92.
- [4] Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука, 1984.
- [5] Дридзе Т.М. Коммуниктивные основания лингводидактического процесса // Вторая международная конференция ЮНЕСКО Евролингвауни. — М.: МГЛУ, 1996. — С. 77—84.
- [6] Дридзе Т.М. Перевод как текстовая деятельность: основания и предметная область семиосоциопсихологической теории коммуникации // Язык. Поэтика. Перевод. Сб. научн. тр. — Вып. 426. — М.: МГЛУ, 1996. — С. 145—152.
- [7] Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. — 1996. — № 3. — С. 148—152.
- [8] Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Прогресс, 1988.
- [9] Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. — М.: Русские словари, 1997.

CRITERIA OF TEXTUAL ACTIVITY TECHNOLOGY ACQUIREMENT

T.V. Karih

Secondary city school № 80
Pushkin str., 64, Irkutsk, Russia, 664039

The article deals with the main criteria of textual activity technology acquirement.

The author gives due regard to lingua (semi)sociopsychology as methodology of investigation and suggests a culturally conditioned scenario on the basis of textual activity frame.

Key words: communicative-cognitive model of textual activity know-how, culturally conditioned scenario, scenario matrix, activity frame.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА И ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОНИМАНИЯ, ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

И.М. Крапивная

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

Способность учащихся к межкультурной коммуникации ориентирована преимущественно на учет различного, национально-специфического в контактирующих культурах. Подобная ориентация вполне совпадает с пафосом новейших научных исследований и в теории цивилизаций, и в теории языков и культур. Такая призма презентации материала на занятиях по переводу как средству межкультурного взаимопонимания, предмету изучения и обучения лежит в основе утверждения об уникальности каждого коммуникативного события, а также о принципиальной неоднозначности языка, возникающей при порождении и интерпретации сообщений в коммуникативном акте.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национально-специфические и контактирующие культуры, перевод как средство межкультурного взаимопонимания.

В процессе овладения иностранным языком учащийся, выстраивая из уже знакомых ему в родном языке средств языковые высказывания, часто переносит на него как формально-грамматические показатели своего родного языка, так и культурно-психологические особенности своего менталитета. Очевидно, что при решении проблемы формирования и развития языковой компетенции необходимо обращать внимание на формирование новой целостной языковой картины мира, которая накладывает отпечаток на уже сформированную картину мира.

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Основываясь на определении модели вторичной языковой личности, которая в обобщенном виде (на основе освоения иностранного языка) определяется как способность человека к общению на межкультурном уровне, можно утверждать, что эта «способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [2. С. 68].

Глобализация почти безгранично расширяет поле идентификации индивида. Особенно это касается современного молодого человека, существующего, наряду с реальностью, в мировом киберпространстве.

В этом контексте интернационализацию личности через изучение иностранных языков и культуры можно рассматривать как путь к национально-культурной самоидентификации.

Изучение иностранных языков и культур объективно становится одним из средств культурного противодействия глобализационным процессам. Способность учащихся к межкультурной коммуникации ориентирована преимущественно на учет различного, национально-специфического в контактирующих культурах. Такая ориентация вполне совпадает с пафосом новейших научных исследований и в теории цивилизаций, и в теории языков и культур [3. С. 14—15].

Общность же базовых знаний о мире объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой и возможность понимания между членами одного языкового коллектива, пользующихся одной символической системой.

Знания более специфицированные, однако общие для той или иной группы людей, дают опору для порождения и интерпретации сообщений.

Эти групповые, или «культурные», знания категорическим образом определяют то, как информация, поступающая к индивидууму, интерпретируется и как формируется речемыслительный импульс при порождении сообщения.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Часто используемый термин «кросс-культурная коммуникация» обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур.

Необходимо отметить, что лингвосоциофункциональная концепция культуры ориентирована на национально специфическое, ее применение в учебном процессе обычно эффективно, «конфликт культур» [4] мотивирует и учащегося, и обучающего, а получаемые таким образом коммуникативно-практические навыки гарантируют формирование способности студента к практическому функционированию в другой культуре.

Спецкурс «Основы перевода» для испаноговорящих студентов в Российском университете дружбы народов базируется на тех знаниях, умениях и навыках, которыми учащиеся овладели на предыдущих этапах изучения русского языка, и способствует повышению языковой и коммуникативной компетентности в русском языке.

Основными целями спецкурса «Основы перевода» является ознакомление учащихся с теоретическими основами переводческой практики; формирование умения быстро переключаться с одного языка на другой, основанного, с одной стороны, на полноценном владении иностранным языком (родным или языком-посредником) и достаточном владении русским (изучаемым) языком, а с другой стороны — знании соотносительных способов передачи идентичных значений в контактирующих языках; формирование базовой переводческой компетенции (т.е. базовых переводческих умений и навыков) на материале общелитературного и газетно-публицистического стилей речи.

Большое внимание уделяется современной теории и практике перевода, функциональному, содержательному и структурному соотношению перевода и ориги-

нала, универсальному, национальному и индивидуальному в тексте перевода, проблеме интерпретации при переводе, роли и месту перевода в диалоге культур и в сфере профессиональной коммуникации.

В целях подготовки к квалификационному экзамену на звание переводчика проводятся занятия-консультации по переводу.

Цель занятий — продемонстрировать перевод как вид речевой деятельности, различные его приемы и формы.

На спецкурсе даются необходимые сведения из общей и частной теории перевода, составляющие теоретическую основу для усвоения практических знаний и умений в области перевода. Рассматривается сущность перевода как процесса двуязычной речемыслительной деятельности, отличие перевода от толкования текста, разные виды перевода: адекватный, буквальный, вольный, понятие точности перевода, «потери» и их компенсации при переводе, различные этапы процесса перевода: выявление смыслового содержания текста-оригинала (анализа), преобразование смысла в соответствии с особенностями языка перевода; выражение смыслового содержания на языке перевода (синтез).

Студенты изучают особенности переводческих трансформаций как путь достижения адекватности в переводе, причины, обуславливающие необходимость переводческих преобразований: причины лингвистического характера (несовпадение языков на уровне системы, нормы и узуса); причины экстралингвистического характера.

Значительное внимание уделяется основным типам переводческих трансформаций:

- 1) перестановке языковых единиц разных уровней;
- 2) грамматическим заменам (форм слова, частей речи, членов предложения, синтаксические заменам и т.д.);
- 3) лексическим заменам (конкретизации значений, генерализации значений, описательному переводу, антонимическому переводу);
- 4) добавлениям, вызванным лингвистическими причинами, добавлениям, вызванным экстралингвистическими причинами;
- 5) опущениям, вызванным лингвистическими причинами, опущениям, вызванным экстралингвистическими причинами;
- 6) целостному перефразированию;
- 7) смысловому развитию;
- 8) лексико-семантическим вопросам перевода, значению слова и перевода;
- 9) многозначности слова, несовпадению объема и содержания значений лексических единиц;
- 10) роли контекста (узкого и широкого);
- 11) грамматическим вопросам перевода.

Такая призма презентации материала на занятиях спецкурса «Основы перевода» как средства межкультурного взаимопонимания, предмету изучения и обучения лежит в основе утверждения об уникальности каждого коммуникативного со-

бытия, а также о принципиальной неоднозначности языка, возникающей при порождении и интерпретации сообщений в коммуникативном акте. В коммуникативном событии задействованы конкретные участники, поэтому одни и те же высказывания имеют различное значение в разных контекстах и представлены в виде широкой репрезентативной выборки.

Межкультурная компетенция требует умения учитывать правила и традиции общения, принятые в испаноговорящих странах, необходимо также системно соотносить русскую и испаноязычную культуры общения в следующих аспектах: бытовом, в том числе в связи с социальными различиями и различиями в уровне жизни; межличностных отношений, включая учет нравственных, традиционных, религиозных ценностей, связанных с различиями в картине мира носителей русского и испанского языков: культурными коннотациями языковых единиц, формулами речевого общения, основными фольклорными изречениями, фразеологией; экстралингвистическим аспектом, включая правила ситуативного общения (мимика, жесты, дистанция) и др.

Коммуникативное поведение, в частности его невербальный компонент, часто является неосознаваемым. Таким образом, коммуникация есть сложный, символичный, личностный и часто неосознаваемый процесс, который с необходимостью является неточным. Коммуникация позволяет участникам выражать некоторую внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают друг относительно друга.

Социальный характер трудовой и познавательной деятельности иностранных студентов РУДН и в, частности, испаноговорящих учащихся, предполагает постоянное коммуникативное межличностное взаимодействие, необходимым условием, средством и продуктом которого является язык. Вместе с тем общие функции языка и речи конкретизируются в зависимости от конкретных задач общения. Занятия по переводу, как было показано выше, помогают преодолеть барьер разных лингвокультурных сообществ, дистанцию между инокультурными коммуникантами и создать средства для успешности, бесконфликтности, перспективности и продуктивности в коммуникативном поведении участников общения в условиях глобализации и интернационализации образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вербицкая Л.А.* Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // *Мир русского слова*. — 2001. — № 2. — С. 5—11.
- [2] *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
- [3] *Милославская С.К.* Общество и язык // *Мир русского слова*. — 2001. — № 4. — С. 14—24.
- [4] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.

INTERCULTURAL PARADIGM AND TRANSLATION AS A MEANS OF INTERCULTURAL UNDERSTANDING AND A SUBJECT OF STUDY

I.M. Krapivnaya

Russian language department of law faculty
Peoples' friendship university of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Student's qualification intercultural communication abilities are mostly oriented on taking into consideration the national specifics in contacting cultures. Such orientation responds to the quintessence of the newest scientific research both in the civilization theory and the theory of languages and cultures. Presentation of the material provided at such an angle during the lessons on translating as a means of mutual intercultural understanding and the subject of study is based on the assumption of the uniqueness of each communicative event as well as on the essential ambiguity of a language which emerges while creating and interpreting messages during an act of communication.

Key words: intercultural understanding, theory of languages, act of communication, intercultural communication.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ИСПАНЦЕВ

М.В. Кутьева

Кафедра иностранных языков № 3 ИИЯ
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья фокусируется на манере испанца говорить, вести диалог, порой превращая его в монолог и *vice versa*. В таких чертах, как преувеличенная громкость, повторы, злоупотребление превосходной степенью, сказывается экспансивность и экзальтированность испанского национального характера и мироощущения.

Ключевые слова: живая речь, повтор, эмоциональность, коммуникация, спонтанность.

Испанцы — люди, ставящие общение выше многих вещей на свете. Общению посвящают они все свое свободное время. Общаться — значит *pasarlo bien, disfrutar* (хорошо проводить время, наслаждаться). Общаясь, каждый высказывается, почти не слушая собеседника.

У представителей других наций (например, у англичан) сформировалось ощущение, что испанцы постоянно спорят и кричат друг на друга.

Обыкновение жителей пиренейского полуострова бесконечно дискутировать на любую тему (*opinar*) трудно не заметить. Поражает умение возражать, соглашаясь, и соглашаться, возражая, что отлилось в формуле «¡Eso sí que no!» (дословно: *это да что нет*, то есть «Ни в коем случае!»).

Для носителей испанского языка характерно стремление высказаться, причем громко, на полную мощность, выплеснуть окружающим эмоциональный накал — все, что наболело. Нередко это мешает делу, ибо неистребимый индивидуализм испанцев превращает принятие любого коллективного решения в длительный и бесплодный процесс высказывания мнений. Заметьте: не в обмен мнениями, а именно в высказывание собственного взгляда без малейшего внимания к чужой позиции. Дело доводится до конца только тогда, когда интерес к нему пропадает и кто-то из спорщиков решает все единолично, по-своему.

Не редкость — сообщение в центральной прессе о том, что заседание продолжалось более десяти (!) часов и не привело ни к какому результату. «Fueon casi 11 horas de reunión. Casi 11 horas entre las 19.30 del miércoles y las seis de la mañana pasadas del jueves. Como en los viejos tiempos» (Почти 11 часов длилось совещание. Почти 11 часов с 19.30 вечера среды и до шести часов утра четверга. Как в старые времена). Так начинается заметка, напечатанная в газете Эль Паис. Статья названа *Casi 11 horas «intensas, duras e infructuosas»* (Почти одиннадцать часов — «напряженных, тяжелых и бесплодных») [М.Á. Noceda. El País. 11/06/2010].

Изнурительные дебаты по поводу изменения трудового законодательства шли между лидерами профсоюзов и представителями правительства. До 21.30 обсуждалась повестка дня — то есть те позиции, которые выносятся на обсуждение. Данная ситуация — яркий пример того, как стратегия (добиться понимания и склонить на свою сторону) вступает в противоречие с тактикой (говорить, никого не

слушая), приводя к понятному результату, копирующему итог предприятия лебедя, рака и щуки — «а воз и ныне там».

Страсть к бесконечным спорам и жарким обсуждениям отразилась в пословице: «Tres españoles, cuatro opiniones» — у трех испанцев четыре мнения.

Любовь к дискуссиям отмечалась и самими испанцами. Мигель де Унамуно называл свой народ «демократическим, а еще более — демагогическим»: «pueblo democrático y más bien demagógico» [10].

В дискуссии сногсшибательный, сильнейший аргумент звучит как «**Это я тебе говорю!** / ¡Te lo digo yo!» Нет и быть не может доказательств сильнее собственного убеждения говорящего. Об этом с типично испанским пикантным чувством юмора пишет Ф. Диас-Плаха в книге «Испанец и семь смертных грехов»: «Cuando el español discute, no admite pruebas superiores a su razonamiento. Recuerdo una larga polémica sobre cómo se deletreaba una palabra. Por fin, el que tenía razón, lanzó el proyectil que guardaba para mayor efecto. — No discutas más. Lo dice el diccionario de la Academia. El otro no pestañeó. — Pues está equivocado el diccionario de la Academia» [9. С. 63]. В споре испанец не допускает доказательств сильнее своего собственного суждения. Я помню долгую полемику о том, как пишется одно слово. Наконец тот, кто был прав, выпустил снаряд, который заготовил для большего эффекта: «Не спорь. Так написано в словаре Академии». Тот не сморгнул: «Значит, ошибается словарь Академии!»

Испанцы не любят слушать длинные речи, не любят оперу и долгие спектакли. А вот на футбольном матче или бое быков (*corrida de toros*) можно не только насладиться зрелищем, но еще и тут же, *ad hoc*, обменяться впечатлениями, не убавляя децибелов, тут же что-нибудь съесть или выпить. Подобное зрелище всегда — лишь повод пообщаться.

Так, герои романа *Cañabate* собираются большой группой и идут на корриду, прежде всего, для того, чтобы ... *спорить* (!) о быках, признаваясь: «A mí lo que me chifla es llevarle la contraria a Andrés, que se da pote de que no se le escapa nada de lo que hagan los toreros y, nada, no da una. Lo majo de todas todas» (Мне больше всего нравится противоречить тому, что говорит Андрес, потому что он воображает, будто от него не ускользает ни одна деталь. И — ничего подобного.) Естественная реакция на данную реплику — вопрос: «— ¿Es que tú entiendes de toros?» (А ты разбираешься в корриде?). И тут следует ошеломительный для нас, но закономерный для испанца ответ: «— Hombre, entender no entiendo, pero no me hace falta, porque yo voy divertirme...» [8. С. 136]. (Разбираться я не разбираюсь, но мне это и не нужно, я же развлекаться иду!)

Апофеоз потребности высказаться как состояния души запечатлен в романе М. Делибеса «Пять часов с Марио».

Роман представляет собой беспрерывный монолог вдовы, которая в течение пяти часов, не умолкая ни на секунду, «разговаривает» с мужем... Мертвым!

На двухстах пятидесяти семи страницах она высказывает ему все, что думает о нем, о его поведении, ошибках и о фантастических возможностях, упущенных ею из-за него. При этом ее абсолютно не интересует его реакция. То есть смерть мужа, точнее, состояние, когда физически он еще здесь, а функционально его уже нет, — это уникальная возможность для жены сказать без каких-либо ограничений все,

что ей приходит в голову. Ее во всей этой «речевой ситуации», в частности и жизненной парадигме, вообще интересует только она сама. Ее монолог чудотворным образом приобретает черты диалога. Кармен буквально забрасывает покойника вопросами, например: *¿de cuando acá una chica de bien ha de hacer de fregona, dime?* (С каких это пор порядочная девушка должна полы мыть, скажи мне?); *¿puedes decirme que culpa tiene la niña?* (Ты можешь сказать мне, в чем девочка виновата?) [7. С. 195]. За вопросом тут же следует ее же моментальный ответ: *«¿Y sabes lo que es eso? ¡Complejos!»* (А знаешь, что это? Комплексы!)

Речь героини пестрит призывами поменять жизненные установки: *«No, Mario, desengáñate!»* (Открой глаза, т.е. оставь свои заблуждения!) и разнообразными упреками: *«Es que vivís en la higuera!»* (Вы витаете в облаках!) (там же), попытками удержать внимание собеседника: *¡fíjate!, ¡figúrate! ya ves* (Заметь! Представь себе! Ты же видишь).

Высокая частотность вопросов, находящихся в постпозиции к высказыванию, стимулирует, как отмечает О.М. Мунгалова [4. С. 103], процесс общения.

Вопросы при этом могут звучать так: *¿Qué te parece? ¿te parece?* [7. С. 197]. Характерны также сдвоенные вопросы: то есть сам вопрос, а после него довесок: *¿no es cierto? ¿se puede saber? ¿puedes decírmelo?* Например: *¿Por qué las chicas no se ponen a servir como Dios manda, di?, ¿por qué?* [7. С. 198]. Подобным модификациям подвергаются нейтральные синтаксические модели в ситуациях непосредственной коммуникации. Это связано с потребностями более экспрессивного выражения мысли.

При встрече, еще издали, на бегу, испанец спросит: *«¿Qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué hay?»* Тройной каскад вопроса, произнесенного почти захлеб или почти навзрыд, сопровождаемый распахнутыми объятиями, хлопками по плечу и радушной улыбкой, заставит Вас поверить в искренность заинтересованности положением дел у Вас. Однако не обольщайтесь! Это всего лишь дань вежливости, признак хорошего воспитания, это фиктивная участливость, повергающая в недоумение русского человека, демагогия, как подметил Унамуно. Темперамент и повышенный тонус добавляют красок в эту иллюзию.

Общение для испанца — это то же самое **я**, но в функции экспансии.

Импульсивность влечет за собой обильную междометизацию субстантивов, входящих в состав слов «первой тысячи». Междометизация на уровне речи изоморфна жестикуляции на поведенческом уровне. И еще до того, как прозвучит тройственный союз вопроса-приветствия, Вы услышите что-нибудь вроде: *«Nombre! Mujer! Ostras!* (эвфемизм от *hostias*) *Naranjas! Caracoles!* (эвфемизм от *carajo*)».

Русский и испанец в этом плане зеркально противоположны. Русский коллективизм и взаимовыручка при коллективной грубости и угрюмости противопоставлены испанскому индивидуализму при вежливости, улыбчивости, поверхностном дружелюбии и любезности. Воистину, стихи и проза, лед и пламень — не столь различны меж собой!

Улыбка, веселость, добродушный смех — обязательные атрибуты воспитанного человека в испаноязычных странах. На свете нет испанского туриста, который бы, приехав в Россию, не спросил своего гида: «Почему никто не улыбается? Тяжелое наследие коммунизма сказывается?» Приходится отвечать, что, мол,

«простим угрюмство, разве это сокрытый двигатель» русского человека (?), «он весь — дитя добра и света...» Хотя куда мы денем нашу народную мудрость, вылившуюся в поговорки «Смех без причины — признак дурачины» и «По хохоту издалека узнаешь дурака»?

Импульсивность национального характера приводит и к обилию множественного числа в языке, его использованию там, где логически его быть не должно, и к графическому удвоению: простановка знаков вопроса и восклицания не только в конце, но и в абсолютном начале высказывания. Наблюдается тенденция к собирательному видению, к удвоению: buenos días/добрый день; buenas noches/добрый вечер; gracias/спасибо; las matemáticas/математика; los correos/почта; los grandes almacenes/универмаг, las navidades/рождество, las autoridades/власть, los cielos/небо, en vísperas/накануне; llueve a mares (море присутствует больше, чем в русском es la mar de simpático arar en el mar, azul marino), llueve a cántaros / букв.: дождь идет кувшинами, а у нас — дождь льет как из ведра (из одного ведра); no estar en sus casillas / быть не в себе (не в своих клетках); con los hígados en la boca/в гневе (букв.: с печенью (во мн. ч.) во рту); por narices; en las espaldas.

Вступившему в мир испанского языка бросаются в глаза злоупотребление превосходной степенью: «No sabes *cuantísimo* te lo agradezco» [7. P. 255], estos italianos son el *mismísimo* demonio. Обороты с превосходной степенью приходится переводить описательно, добавляя соответствующую лексику: «Ты не представляешь себе, как *глубоко* (*искренне*) я тебе благодарна», «Эти итальянцы — *самые что ни на есть* дьяволы».

Весьма типичными для речевой тактики испанца являются парцелляции и повторы — даже в рамках одного предложения: «A primera vista, parecerá una bobada, pero el dicho **tiene mucha miga**, Mario, vaya **si la tiene**» [7. P. 185]. (На первый взгляд, это кажется глупостью, но в этой фразе большой смысл, Марио, уж конечно, в ней он есть.)

В диалогах испанцы очень любят повторять предыдущую реплику — подхватить мысль говорящего, порою с тем, чтобы развернуть ее в противоположном направлении. Испанские филологи [11] окрестили такую практику «construcciones-ecos» — эхо-конструкции.

Обильное «эхо» в испанской разговорной речи обусловлено ее природой, не допускающей пустот и обрывов, ревностно соблюдающей плавность и непрерывность речевого потока, испытывающей священный ужас перед молчанием — своеобразный страх тишины [5. С. 51—52].

В диалогах между испанцами принято поддерживать друг друга, «вытаскивать» в случаях ступора, как альпинисты на подъеме в гору, давать в паузах гезитации подсказку, вариант позабытого собеседником или ускользнувшего от него слова. Посмотрим пример:

Cristian — Me gusta más instruírlas. **Ser instructor.**

Bertín. — ¡Ah, **ser instructor!**

Cristian. — Sí, aunque **hoy día**... no sabes quién te puede sorprender.

Bertín. — Ahí está la cosa.

Cristian. — **Ahí está.**

Bertín. — **Ahí está la cosa**, señores. Que **hoy día** donde menos se lo piensa usted, salta la liebre. [Цит по: Vigara Tauste 1994. P. 5—7].

Кристиан: — Мне нравится их инструктировать. Быть инструктором.

Бердин: — А, быть инструктором!

Кристиан: — Да, хотя сегодня... не знаешь, кто тебя удивит.

Берлин: — Вот в том-то все и дело.

Кристиан: — Вот в том-то.

Берлин: — Вот в том-то все и дело, господа. Сегодня, где меньше всего ожидаешь, там и найдешь (букв.: там и выскочит заяц).

Повторы лишены информативности. Зачем же тогда они нужны? Какова их функция?

А функция их — контактопродолгающая. Их цель — поддержать коммуникацию как непрерывный процесс. Цель и смысл процесса заключается в продолжении, поддержании самого процесса.

Это примерно то же самое, что и смысл жизни. Вопрос о смысле жизни снимается естественнонаучным определением жизни как способа существования белковых тел.

Избыточность проявляется и в сфере оборотов с числовым компонентом. Если для русского два — это мало, а три — в самый раз (в сказках все осуществляется с третьего раза), то в испанском языке мало и двух, и трех, и даже четырех. Четыре — показатель малочисленности: *vinieron a la clase cuatro gatos* / на занятия пришли четыре кота, т.е. мало людей; *cuesta cuatro duros* / стоит четыре пятака (у нас теперь говорят «три копейки»). *Cuatro gatos* — так называется детский журнал www.cuatrogatos.org, а также ресторан в Саламанке www.cuatrogatos.es.

Перебор можно обнаружить и в форме местоимения *Usted*. Обращаясь уважительно к кому-либо, мы говорим *Вы*. Это всего лишь форма множественного числа. В испанском языке *Вы/Usted* — форма, образованная от *Vuestra Merced* (не больше не меньше как *Ваша Милость*).

Думается, что в испанской языковой личности присуще повышенная по сравнению с русской персонализация. Именно этот когнитивный признак ведет, по нашему мнению, к удвоению *личного* местоимения в синтаксических конструкциях *мне больно (a mi me duele)*: *a mi me pasa lo mismo que a Usted, ¿a ti que te importa?* Любезность и вежливость обусловили существование для личных местоимений дательного падежа в его этической функции, который так и называется в грамматике — *dativo ético*: *le ruego a Usted, que le vaya bien, le dije al dependiente*.

Язык обязан стремиться к экономии своих средств. Но он терпит эту избыточность ради эстетических приоритетов! На фоне русской сдержанности испанская галантность выглядит гротескной: *Le importa cerrar el paraguas; tiene en Sevilla su casa* / теперь в Севилье у Вас есть дом (т.е. «приезжайте в гости»), *ya tiene casa en Granada, encantado de haberle conocido* / дословно: я очарован тем, что познакомился с Вами; *Dichosos los ojos que le ven* / Счастливы те глаза, что видят Вас; *su seguro servidor* / я Ваш надежный слуга; *estoy a su entera disposición* / я в Вашем полном распоряжении; *en seguida quedará Usted servido* / Вас мгновенно обслужат; *tenga la bondad, haga el favor* — синонимы, означающие ‘будьте любезны, сделайте одолжение’.

Все эти фигуры речи напоминают стиль барокко с его манерными завитками и непрактичными красотами. Названные формулы отдают напыщенностью и жеманством. В них немало прилагательных с семантикой абсолюта: в *полном* распоряжении, *надежный* слуга, *счастливы* те глаза, что видят Вас. Так отразились в языке позерство, фиглярство, манерность, маньеризм как модус быта. Многое говорится испанцем для того, чтобы поднять себе настроение. Многое — чтобы завязать разговор, т.е. с контактоустанавливающей целью.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Фирсова Н.М.* Испанская разговорная речь. — М.: Изд-во «Муравей». — 2-е изд., перераб. и доп., 2002.
- [2] *Арутюнова Н.Д.* Из наблюдений над испанским модальным диалогом // Сб. Вопросы испанской филологии. — Л.: ЛГУ, 1974. — С. 65—74.
- [3] *Мед Н.Г.* Структурные типы собственно эмотивных предложений в современном испанском и португальском языках: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1983.
- [4] *Мунгалова О.М.* О некоторых дискурсивных тактиках построения испанского диалога // Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи. Тезисы конференции. — М.: Изд-во МаксПресс, 2003. — С.103—105.
- [5] *Мунгалова О.М.* Нотта silentii как стратегия испанской диалогической и монологической речи // Романские языки и культуры: от античности до современности. Тезисы докладов. — М.: Изд-во МГУ, 2001. — С. 51—53.
- [6] *Abellan J.L.* Los españoles vistos por sí mismos. — Barcelona: Factoria Ediciones, 1986.
- [7] *Delibes M.* Cinco horas con Mario. — Moscú: Editorial Progreso, 1979.
- [8] *Díaz-Cañabate A.* Paseillo por el planeta de los toros. — Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- [9] *Díaz-Plaja F.* El español y los siete pecados capitales. — Barcelona: Círculo de Lectores, 1969.
- [10] *Unamuno M. de.* Abel Sanchez. — URL: [http://es.wikisource.org/wiki/Abel_S%C3%A1nchez_\(1917\)](http://es.wikisource.org/wiki/Abel_S%C3%A1nchez_(1917))
- [11] *Vigara Tauste A.M.* Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial // El español coloquial: Actas del I simposio sobre análisis de discurso oral. — Almería: Universidad de Almería, 1994. — URL: http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/vig_como.htm

SOME SPECIAL FEATURES OF SPANISH SPEECH STRATEGY AND TACTICS

M.V. Kutieva

Foreign languages chair N 3 FLI
Peoples' Friendship University
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is focused on the manner of Spaniard to speak, to conduct dialogue, converting it into the monologue and vice versa. We consider that such features as exaggerated loudness, repetitions of the same words, abuse of superlative degree, demonstrate effusiveness and exaltation of Spanish national nature and general attitude to the world.

Key words: repetition, emotionality, communication, spontaneity.

ФРАНКОФОНИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

А.Н. Лангнер, Ж. Багана

Кафедра французского языка
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

Статья рассматривает особенности франкофонии и многообразия существующих языковых вариантов французского языка наряду с основными причинами языковой дифференциации.

Ключевые слова: франкофония, французский язык, языковая вариативность, языковая дифференциация, неологизм.

Завоевание независимости бывшими французскими колониями и создание франкофонного пространства изменили наше представление о французском языке в целом.

Ранее это был язык Французской республики и людей, родившихся и долго проживающих в пределах метрополии. Естественно, существовала общая языковая норма, проводником которой были многочисленные столичные книжные издания (словари и грамматики).

Если пристально взглянуть на слова *français* или *langue française*, то мы увидим, что в значении данных лексических единиц соединены два компонента — «относящийся к Франции» и «общий для всех франкофонов». Во втором случае речь, конечно, идет о языке, который выступает консолидирующей силой использующего его общества.

М.А. Марусенко замечает, что «большая языковая вариантность внутри франкофонии вызвала появление новой языковой реальности, которое сопровождалось некоторыми болезненными ощущениями. Эти ощущения происходили из-за того, что после Французской революции 1789 г. сама идея вариантности была неприемлема для французской идеологии, сделавшей из французского языка одно из самых мощных средств обеспечения национального единства Франции, потому что единая парижская норма была навязана всем жителям страны. Политическая централизация во Франции сопровождалась такой же строгой лингвистической централизацией, чего не наблюдалось в соседних европейских странах, таких как Германия или Италия, в которых нормативные варианты языка всегда входили в языковые привычки граждан. В этих странах возникло осознание того, что в одном обществе могут существовать разные языковые варианты [1].

Действительно, сегодня каждый из нас понимает, что распространение французского языка логично привело к возникновению множества его вариантов в зависимости от страны (географическая вариантность), от социальных слоев (социокультурная вариантность) и эпохи (временная вариантность).

Концепция французской идиомы, как языка исключительно Франции, была изменена. С появлением новой вариантностной концепции языка произошло переосмысление понятия «французский язык». Отныне оно перестало связываться только с французским (парижским) вариантом и вообрало в себя все множество узусов этого языка во всех регионах распространения. Так появился термин «территориальный вариант французского языка».

Осознание того, что французский язык может быть разным в разных уголках земного шара, подвигло исследователей отречься от идеи использования всеми франкофонами одного стандарта языка.

Французский язык вынужден был приспособливаться к условиям, отличным от «парижских». Франкофоны сами выработали для себя теорию и стратегию языковой вариантности, которые строятся вокруг признания существования общего языкового ядра, состоящего из полностью или частично франкоязычных стран.

Сегодня делается акцент на том, что франкофонов объединяет в языковом отношении синтаксис, морфология и т.д. и допускается вариантность лексики. Собственно поэтому современная концепция французского языка предполагает существование нескольких легитимных норм и, как следствие, языковой вариантности и коммуникативной стратегии, нейтрализующей сами варианты в зависимости от коммуникативной ситуации [2].

Таким образом, сегодня в мире существует не один французский язык, а совокупность множества его вариантов (территориальных). Более чем естественной кажется невозможность использования всеми франкофонами лексики одного центрального варианта французского языка. В самом широком смысле данный язык представляет собой некое абстрактное измерение, в котором каждый его носитель, независимо от того, является ли он французом, бельгийцем, квебекцем, африканцем и т.д., использует, с одной стороны, общие правила, структурные элементы «парижского» варианта, но с другой — неизбежно вкрапляет в него характерные местные слова, обороты. Более того, образуется отличительный акцент.

Среди территориальных вариантов французского языка различают следующие.

1. Образцовый французский — *«le français de référence»*, т.е. словарный французский.

В настоящее время необходимо отличать словарный французский от собственно французского языка Франции. Многие склонны объединять данные понятия, хотя по своей характеристике они не совпадают друг с другом. Невозможно познать в совершенстве или полностью французский язык, потому что нигде не зафиксированы все слова, значения, выражения, формы и т.д., используемые всеми франкофонами и принадлежащие к этому языку.

Тем не менее, можно получить общее представление о нем, проанализировав многочисленные художественные книги, словари, грамматики современного французского языка. Образцовый французский — это язык, исключаящий слова, значения и формы слов, имеющие ареальное употребление. Он используется для сравнения и не может выступать нормой французского языка.

2. Общий французский — «*le français commun*», т.е. язык, на котором могут говорить франкофоны всего мира и который они понимают без труда.

Данный вариант является совокупностью языковых единиц, общих для всех носителей французского языка. Получается, что в данном случае не учитывается языковая вариантность французского языка во всех ее формах. В любой ситуации франкофоны могут понять друг друга, так как у них для этого есть общее языковое ядро. Установить емкость этого ядра пока не удастся никому из исследователей, потому что еще не все варианты французского языка достаточно описаны.

Очень трудно определить точный состав общего французского варианта.

Неправы те, кто полагает, что данное ядро можно ограничить только лексикой, входящей в так называемый «базовый словарь». В настоящее время не существует четкого определения того, что собой представляет данный минимум лексики. Его границам невозможно сохранять неподвижность по причине перманентного изменения языка и его структурных элементов.

3. Национальные варианты французского языка — «*les français nationaux*», т.е. варианты, распространенные на больших географических территориях. В первую очередь, сюда включаются регионы, в которых французский является родным для большинства населения: Европа, Африка, Северная Америка.

В Европе существуют французский язык Франции, бельгийский французский, швейцарский французский и люксембургский французский.

В Северной Америке различают два основных варианта: акадийский французский (включающий луизианский французский) и квебекский французский (включающий франкоонтарийский и франкоманитобский).

В Африке выделяются конголезский, гвинейский, камерунский, габонский, сенегальский и другие варианты французского языка.

В целом их выделение происходит на основе государственной составляющей.

По старой концепции, основанной на модели строгой централизации, бельгийский, швейцарский, квебекский и другие варианты французского (в том числе многочисленные территориальные варианты французского языка Африки) рассматривались как региональные варианты, в то время как их нужно рассматривать как национальные варианты, которые, в свою очередь, имеют региональные варианты.

Так, африканский французский язык представляет совокупность узусов, используемых на территории африканских стран и появившихся в силу действия различных факторов (географических, временных, социальных или связанных с разными регистрами языка).

Подобная ситуация характерна и для Северной Америки, в частности, когда речь идет о квебекском варианте французского языка.

4. Региональные варианты французского языка — «*les français régionaux*», т.е. совокупность узусов, употребляемых франкоязычными сообществами, четко ограниченных географически (например, Париж, Тулуза).

Региональные варианты существуют во всех национальных вариантах французского языка. Они отражают языковые особенности отдельных регионов, поэтому регионализмы существуют как во Франции, так и в Конго, ДРК, ЦАР, Канаде и т.д.

Общение с носителями французского языка, проживающими в разных регионах, показывает, что французский язык, на котором говорят на территории Африки, Европы и Северной Америки и т.д., отличается от французского языка метрополии. Главными причинами дифференциации служат следующие:

а) французский язык находится в контакте с субстратами или адстратами, воздействующими на него через фонетическую, лексическую, морфосинтаксическую, прагматическую интерференции;

б) языковые потребности франкофонов варьируются в зависимости от реалий их проживания, и каждое языковое сообщество создает для себя определенные языковые средства, которых нет в стандартном варианте французского языка;

в) создание новых слов, т.е. неологизмов, служит главным источником языковой дифференциации; креативность говорящего на французском языке обеспечивает появление необходимого количества неологизмов, например, *une essencerie (une station d'essence)* в Сенегале, *un couche-tard (un magasin de produits de consommation courante, ouvert sur d'autres plages horaires que les magasins ordinaires)* в Квебеке, *un pendulaire (personne qui travaille dans une autre ville que celle où elle réside et qui fait la navette chaque jour entre les deux)* в Швейцарии или *un naveteur* (также) в Бельгии.

Описанные причины дифференциации вариантов французского языка могут усиливать или уменьшать чувство языковой опасности [3].

Данный факт заставляет современных исследователей обращать внимание на конкретные причины формирования и функционирования языковых особенностей анализируемого варианта французского языка. Причиной дифференциации французского языка может выступать, как описано в первом случае, неспособность говорящих соблюдать требования нормы из-за давления другого языка, а во втором — наоборот, необходимость. По-иному предстают носители французского языка и их языковая компетенция, когда говорится об образовании новой лексики. Они вынуждены прибегать к неологизмам, потому что в языке отсутствует языковое обозначение существующего или вновь созданного явления или предмета.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Марусенко М.А. Франкофония Северной Америки. — Т. 1. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007.
- [2] Cajole-Laganière H., Martel P. La norme du français québécois. — P. 2. URL: www.ens.uqac.ca/~flabell/socio/normecaio.htm
- [3] Bavoux Cl. Français régionaux et insécurité linguistique. — Paris, 1996. — P. 93—102.

THE FRANCOPHONIE AND VARIATION OF THE FRENCH LANGUAGE

A.N. Langner, J. Baghana

Department of French language
Belgorod State National Research University,
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The present article discusses the characteristic features of the phrancophonie and the diversity of the existing variations of the French language, as well as the main reasons of the linguistic differentiation.

Key words: phrancophonie, French language, variation of language, linguistic differentiation, neologism.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ГРАММАТИЧЕСКИМ РОДОМ РУССКИХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ-АНТРОПОНИМОВ И ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ ИХ ДЕНОТАТОВ

Ли Чуань

Кафедра культуры русской речи
Нижегородский государственный педагогический университет
ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603950

Статья посвящена рассматриваемой в методическом аспекте проблеме грамматического рода русских слов — названий лиц.

Ключевые слова: менталитет, русский язык, китайский язык, род слова.

Термин *антропонимы* в лингвистических работах употребляется в двух значениях: «собственное имя человека» и «название человека вообще» (ср. *зоонимы* — названия животных, *гидронимы* — названия водных объектов и т.п.). В нашей работе слово *антропоним* употребляется во втором значении.

Род — одна из важнейших грамматических категорий русского языка, освоение которой иностранцами связано со значительными трудностями. Особенно большие затруднения испытывают люди (в их числе китайцы), в родном языке которых категория рода отсутствует. Китайские студенты, как правило, владеют английским языком, но и этот язык, нередко служащий при обучении русскому языку как иностранному посредником, неспособен помочь китайцам в освоении русского грамматического рода, так как в английском языке, некогда флективном, данная категория подверглась почти полному разрушению.

В русском языке род — грамматическая категория, свойственная разным частям речи. Для существительных она является классифицирующей (распределяющей слова данной части речи на 3 класса: мужской, женский и средний род); для прилагательных и других адъективных слов, а также глаголов прошедшего времени (в единственном числе) — словоизменяющей; для местоимений 3 лица ед. ч. — анафорической.

Кстати, с помощью местоимений *he, she, it* «скрытая категория» рода может быть выявлена в английском языке; в китайском языке ее следы обнаруживаются лишь в письменности: одинаково звучащее местоимение [та] письме передается по-разному: 他 — он, 她 — она, 它 — оно.

В связи с гендерной проблематикой нас интересует преимущественно род *имен существительных*. В энциклопедии «Русский язык» понятие *род* раскрывается следующим образом: классифицирующая грамматическая категория существительных, которая для любых двух существительных, относящихся к разным классам, обуславливает употребление различных форм синтаксически связанных с ними слов (например: *толстый мальчик, толстая девочка*) [2].

В данном определении подчеркнута лишь одна из функций категории рода — синтагматическая. Род (наряду с числом и падежом) — согласовательная катего-

рия, соединяющая два слова в словосочетании или предикативной синтагме (*врач пришел*). Вторая функция *информативная*, связанная с участием данной категории в передаче сведений об отражаемом в речи «куске действительности», а именно — о поле одушевленных деятелей [3. С. 78].

Разграничение двух функций грамматического рода отвечает действующей в современной лингвистике тенденции — усиливающемуся вниманию к проблеме связи грамматических значений русских слов с теми свойствами объективной действительности, которые грамматические признаки отражают [5. С. 4]. При этом грамматические признаки предлагается разделить на две группы: а) такие, которые имеют корреляты в объективной действительности, и б) такие, которые характеризуют лишь грамматическую систему языка.

Отнесение к одной из указанных групп категории рода затруднительно. Показатели рода содержат информацию о биологическом поле кого-либо только у одушевленных существительных, при этом выполняют информативную функцию очень непоследовательно.

В связи с гендерной проблематикой нас интересует лишь часть одушевленных существительных — названия людей.

Человек, носитель и творец языка, выражает в языке себя, свои качества и способности, действия и состояния. Именно с названием людей оказываются соотносящимися глаголы языка, создающие картину напряженной духовной жизни человека и его разносторонней разумной деятельности. Глаголы и существительные-антропонимы рисуют портрет человеческого общества на том или ином этапе его истории.

Специалисты стремятся заглянуть в глубины этой истории, в частности, узнать, как формировалась в языках грамматическая категория рода. А. Мейе полагал, что род развивался из оппозиции *одушевленность/неодушевленность*; К.К. Уленбек — из оппозиции *активность/пассивность*.

С середины XX в. утверждается мнение, что предыстория рода связана с противопоставлением активных/инактивных имен, которые признак «одушевленность/неодушевленность» трансформировали в родовые.

Обнаруживается разная степень сохранности родовых противопоставлений в индоевропейских языках: трехродовая, двухродовая система, отсутствие категории рода вообще. Отмечается и усложнение системы.

Семантические основания родовой классификации размыты. Но в той группе субстантивов, которые являются для нас предметом анализа, эти основания выявляются с большей очевидностью, чем в других, обнаруживая связь рода с биологическим полом денотата. Слова — антропонимы, называющие женщин, последовательно относятся к женскому роду (мать, сестра, летчица, студентка) лишь несколько субстантивов женского рода называют человека вообще, без указания на его пол: *особа, персона, личность*.

Иная картина в массиве существительных мужского рода. Там можно выделить две достаточно обширные группы слов: а) названия людей с указанием их половой принадлежности (отец, брат, дедушка); и б) названия людей безотносительно к их полу (хирург, профессор, трудоголик, младенец и под.).

Слова, называющие человека, но не содержащие информации о его поле, в специальной литературе называются метагендерными, или гендерно нейтральными.

Метагендерные слова мужского рода по семантике можно разделить на несколько групп:

- а) названия человека вообще: человек, индивид, индивидуум;
- б) названия людей по роду занятий, профессии, политическим взглядам (микробиолог, животновод, консерватор и т.п.);
- в) названия незрелых людей (ребенок, младенец, подкидыш, найденыш, подросток, тинейджер);
- г) названия людей по некоторым личным особенностям (полиглот, трудоголик и др.).

Единичные слова-антропонимы относятся к среднему роду: дитя, существо, создание, лицо.

В русском языке трехчленная система грамматических родов (мужской, женской, средний) усложнена еще одной группой — существительными *общего рода* (сирота, запевала, коллега). Гендерная нейтральность — главная черта слов данной группы: каждое из них может означать и мужчину, и женщину. Информация о биологическом поле денотата при этом передается с помощью родовых форм согласуемых с существительными слов: мой коллега — моя коллега, круглый сирота, круглая сирота.

Образно говоря, «короля» здесь играет его «свита», при этом роль гендерного указателя могут выполнять и определения, и родоизменяемые формы сказуемого.

Метагендерными являются и несколько существительных — антропонимов *pluralia tantum*: люди, дети. Слова, называющие объединения людей (народ, отряд, молодежь), как грамматически неодушевленные мы не рассматриваем.

Гендерно нейтральным существительным противопоставлена огромная группа субстантивов, в значениях которых гендерная сема присутствует, т.е. денотат слова однозначно характеризуется как мужчина или женщина. Эти слова тоже могут быть разделены на подгруппы.

В первую (очень обширную) входят существительные, объединяемые по гендерному признаку в пары: отец—мать, сын—дочь, мальчик—девочка, продавец—продащица и т.п.

Слова данной подгруппы характеризуют людей по разным признакам: родственным отношениям, национальности, месту жительства, религиозной принадлежности, физическим и психологическим особенностям и т.п., например: муж—жена, китаец—китаянка, москвич—москвичка, студент—студентка, мусульманин—мусульманка и под.

Лишь немногие существительные, называющие мужчин и женщин по сугубо мужским или женским видам деятельности, являются непарными: прачка, кухарка, няня, горничная, машинистка (женщина, печатающая на пишущей машинке; ср. машинист — рабочий, управляющий машиной).

Существительному *балерина* соответствует словосочетание *артист балета*.

Словами мужского рода называются люди, занимающиеся такими видами спорта, как бокс, футбол, хоккей. Проникновение женщин в эти виды спорта еще не вызвало к жизни соответствующих слов, хотя их образование по действующим словообразовательным моделям вполне ожидаемо (боксерша, футболистка).

Взаимоотношения между грамматическим родом слова-антропонима и гендерной принадлежностью его денотата — это то, что английский ученый Джон Лайонз обозначал терминами «естественный род» и «грамматический род». Мы используем термин *грамматический род*, а значения, вкладываемые Лайонзом в понятие «естественный род», передаем с помощью словосочетаний *биологический пол* или *гендерная принадлежность*.

Значение рода существительных выражается в русском языке двумя способами: синтетически (указание на род заключено в самом слове — его корне, суффиксе или окончании) и аналитически (с помощью механизма согласования). Приведем примеры. *Бабушка* — значение грамматического рода, соответствующее гендерной принадлежности денотата, заключено в корне и поддержано флексией *а*; *мастерица* — на грамматический (одновременно и «естественный») род указывает суффикс в соединении с флексией *-иц(а)*.

Во всех парных и многих непарных по гендерному признаку словах-антропонимах грамматический род выражается синтетически: девушка, кассирша, учитель, пианист. Важную роль при этом играют суффиксы, однозначно относящие называемых с их помощью лиц к мужчинам или женщинам: кореец—корейка, ученик—ученица, поэт—поэтесса, герой—героиня и т.п. Словообразовательные элементы *-иц(а)*, *-к(а)*, *-есс(а)* и др. в «Русской грамматике» (1980) называются суффиксами со значением женскости.

Флексия *а* в русском языке характерна для начальных форм не только женского, но и, как уже сказано выше, общего рода. Данная группа субстантивов занимает в языке особое место, выделяясь среди других существительных семантикой и грамматическими свойствами. И.П. Мучник приводит составленный по материалам словарей русского языка перечень таких слов, включающий свыше двухсот лексических единиц. Большая часть из них называет людей по характерному для них отрицательному признаку (неряха, невежда, обжора), иногда — положительному качеству (добряга, молодчина).

Все эти слова имеют ярко выраженный эмоционально-оценочный компонент значения и используются преимущественно в разговорной речи и просторечии.

Некоторые из слов общего рода называют людей по роду деятельности и другим признакам, не имея оценочного значения: староста, коллега, судья, сирота.

Денотаты существительных общего рода могут относиться и к мужчинам, и к женщинам. На гендерную принадлежность их указывают формы зависимых от субстантивов слов: страшный обжора — страшная обжора, наш староста — наша староста. Грамматический род (причем не слова-антропонима, а его «спутников») выполняет здесь информативную функцию. О согласовании в данном случае можно говорить лишь условно.

Гендерная принадлежность денотата может обозначаться и такими способами, как использованием приложений (женщина-космонавт, девочка-подросток) и так называемого «согласования по смыслу» глагола- сказуемого (врач пришла).

Оба способа применяются в тех случаях, когда лицо женского пола названо метагендерным существительным грамматического мужского рода. Выражения типа «врач пришла», бывшие в недалеком прошлом предметом оживленных дискуссий, в настоящее время приобретают права литературного гражданства.

Таковы сложные отношения между грамматическим родом русских существительных-антропонимов и гендерной принадлежностью их денотатов. Данные отношения необходимо иметь в виду при обучении русскому языку иностранцев.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Фролова И.А., Артамонова О.А., Ли Ян.* Однословные и составные наименования женщин в русском, английском и китайском языках // Арзамасские филологические чтения. — Арзамас, 2004. — С. 128—135.
- [2] *Русский язык: энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филии.* — М.: Сов. энциклопедия, 1979.
- [3] *Фролова И.А.* Функции согласовательных категорий подлежащего и сказуемого в истории русского простого предложения // Теоретические аспекты лингвистических исследований. — Новосибирск, 1984. — С. 78—93.
- [4] *Мучник И.П.* Грамматические категории глагола и имени в современном русском языке. — М.: Наука, 1971.
- [5] *Идеографические аспекты русской грамматики / Под ред. В.А. Белошапковой и И.А. Милославского.* — М.: МГУ, 1988.

RELATIONSHIP BETWEEN THE GRAMMATICAL GENDER OF RUSSIAN SUBSTANTIVE ANTHROPONYMS AND GENDER IDENTITY OF THEIR DENOTATIONS

Li Chuan

Department of culture of Russian speech
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Ulyanova str., 1, Nizhny Novgorod, Russia, 603950

The article considers the problem of the grammatical gender of Russian words — personal names, considered in the methodical aspect.

Key words: Russian language, Chinese language, Grammar gender.

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК СРЕДСТВО ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: К ВОПРОСУ О ТЕКСТОБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ (на материале очерков В.И. Даля)

И.Б. Маслова

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

В статье анализируется функциональная семантика имен собственных, определяются основные классы данных лексических единиц, реализующих текстообразующую и смыслопорождающую функции, рассматривается роль литературных имен собственных в процессе интерпретации художественного текста, анализируется специфика их функционирования в произведениях В.И. Даля.

Ключевые слова: литературное имя собственное, художественный текст, лингвистическая интерпретация текста, текстообразующая функция, очерк.

Литературные имена собственные (ИС) являются неотъемлемой частью текстовой ткани [1. С. 50], обеспечивают в тексте передачу смысловых целеустановок и авторских интенций, взаимодействуют с другими компонентами текста. Неслучайность употребления ономастических единиц свойственна любому типу текста, тем более — художественному.

Однако, как известно, основным парадоксом текста как знакового образования является то, что его линейно протяженное означающее репрезентирует нелинейное, иерархизованное означаемое.

Традиционно утверждается, что линейность и многомерность текста требуют выявления и описания как внутритекстовых синтагматических, так и внутритекстовых парадигматических отношений, в которые вступают значимые элементы текста (см. работы О.П. Воробьевой, Н.Д. Мышкиной, А.И. Студневой).

Ономастическая синтагматика и парадигматика в большинстве случаев является текстовой осью, основой системно-структурной организации текста [2]. Семантико-стилистический потенциал ИС в художественном тексте (ХТ) обеспечивает их непосредственное участие в реализации многомерных и разнонаправленных структурно-смысловых отношений между содержательными универсалиями Человек — Время — Пространство.

Следовательно, в координатах текстового поля ономастические единицы выступают потенциальным средством лингвистической интерпретации художественного сообщения.

Этот факт доказывает верность гипотезы: по своему предназначению имена собственные являются важным связующим, конструктивным элементом содержательно-смыслового пространства и формальной организации текста, иными словами — участвуют в процессах текстообразования и смыслопорождения.

Цель настоящей статьи — описать текстообразующие свойства и функции литературных онимов в пространстве ХТ, а значит, доказать важность этого класса лексических единиц для интерпретации ХТ.

Как показал анализ языкового материала, ИС являются константами того мира, который создается автором в художественном тексте. Так, особый мир уральских казаков-староверов, уклад их жизни, чистота морали, нравов, представлений о жизни и человеке описаны В.И. Далем в очерке «Уральский казак». Этой цели автор подчиняет прежде всего ономастическую лексику.

Напомним что Владимир Иванович Даль (1801—1872), русский писатель, лексикограф, этнограф, в 30—40-е гг. XIX в. был сторонником идей реализма и под псевдонимом Казак Луганский написал ряд очерков в духе «натуральной школы».

Знаменем «натуральной школы» 40-х гг. XIX в. являлся реализм — реальное изображение низкой действительности, жизни «без покрова», лишь в ее грязных и темных сторонах, так называемый гоголевский стиль и близкие к нему «грязные приемы», «низкая сюжетология» (по выражению В.В. Виноградова).

Понятие «натуральная школа» включало в себя два потока — реалистический и натуралистический.

К первому, по мнению В.В. Виноградова, относились произведения Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова, А.И. Герцена, И.С. Тургенева, И.А. Гончарова. Вторым был представлен именами Я. Буткова, В. Даля, Е. Гребёнки, Д. Григоровича, И. Кокорева, А. Писемского, В. Соллогуба и других авторов так называемых «физиологий» — «самого демократического жанра школы» [3]. К физиологиям относил очерк «Уральский казак» и сам В.И. Даль.

Антропонимикон произведения В.И. Даля (39,6% от общего количества ономастических единиц) представляют редкие, единичные имена, зафиксированные лишь в русских святцах первой четверти XIX в. (время создания очерка — 1842 г.): мужские полные ИС *Вакх*, *Евл*, *Маркиан*; женские — *Гликерия*, *Минодора*, *Харитина*, *Ксения*; гипокористические формы имен не отмечены.

В списках личных имен первого десятилетия XIX в. (материалы, обработанные В.Д. Бондалетовым [4]) названные антропонимы обнаружены не были, за исключением имени *Ксения*, которое в святцах за период 1800—1810 гг. упоминается 23 раза (к этому периоду, вероятно, можно отнести время рождения героев В. Даля).

Можно предположить, что автор намеренно использует ИС, нетрадиционные для описываемой эпохи, — имена, частотные в определенной социэтнической (конфессиональной) общности. Таким образом, происходит обособление данных ИС в системе общепринятых антропонимов реального именика эпохи.

Избирая подобные антропонимические единицы, В.И. Даль преследует определенную цель — сознательно противопоставить своих героев персонажам, типичным для русской литературы первой половины XIX в. (заметим, что для именованного нетипичных героев автор отбирает ИС, распространенные в определенной среде, таким образом стремясь к максимальной типизации).

Напомним, что уральские казаки в большинстве своем — староверы (об этом предупреждает читателя В.И. Даль), у которых сохраняются строгие нравы и тра-

диции, в том числе религиозные правила имянаречения, не допускающие нововведений.

Именник старообрядцев имеет четкие границы, которые соблюдаются автором в процессе именованя героев.

Так, одним из первых в ономастическом пространстве очерка зафиксирован антропоним *Маркиан Елисеевич Подгорнов* — имя центрального персонажа произведения.

Маркиан Подгорнов — старовер-раскольник, человек особых нравственных правил, приверженец старых церковных традиций и обрядов (гурьевский (уральский) казак «старинного закалу, «ростом невелик, плотен, широк в плечах»).

«Ключом» к пониманию этого образа является личное имя *Маркиан*, данное герою в строгом соответствии со святыми (27 июля).

Рожденный, вероятно, 20—21 июля в семье староверов, герой не мог иметь другого имени. И имя, и черты характера героя, и образ жизни, и даже внешние особенности («бородат») должны были соответствовать образу казака-старовера, строго следовавшего морали «старого» уклада жизни.

Как видим, адекватное восприятие ИС *Маркиан* позволяет не только понять литературный образ, но и определить задачу автора — бытописание устоев, нравов, традиций уральского казачества XIX в. Так, литературное ИС выполняет свою основную в ХТ — эстетическую — функцию, к которой в художественной речи примыкают номинативно-дифференцирующая, прагматическая, тектообразующая и др. функции. (Заметим, что фамилия героя *Подгорнов* выполняет, кроме прочих, символическую функцию: данная уральскому казаку она имеет прозрачную внутреннюю форму, символизируя родной для героя край.)

Топонимические единицы в пространстве анализируемого текста (составляют ядро ономастического пространства очерка — 53,5% от общего количества ономастических единиц) заимствованы В.И. Далем из реального топонимикона русского языка: макротопонимы *Урал*, гидронимы (наименования крупных и малых уральских рек) *Урал*, *Узень Большой* и *Узень Малый*, *Камыш-Самарские болота*, ойконимы *Уральск* (бывший *Яицкий городок*), *Гурьев* (в Казахстане, на Каспийском море, в устье реки Урал), *Астрахань* (в дельте реки Волга), *Петербург* (зафиксирован стилистический вариант ИС *Питер*), инсулоним *полуостров Мангышлак* (на Каспийском море, в Казахстане) и др. [5].

Кроме того, топонимикон очерка характеризуется разветвленной системой ойконимов-комонимов (собственное имя любого сельского поселения [6]) — названия казачьих станиц *Бударинская*, *Каленовская* и оттопонимических адъективных образований (*уральское войско*, *уральская степь*).

Высокая частотность топонимов в очерке «Уральский казак» неслучайна. Данные ИС имеют в общем контексте произведения смысловую и эстетическую значимость, соотносятся с его идейно-художественным содержанием, замыслом В.И. Даля-этнографа — передать колорит, красоту территории Урала, познакомить читателя с природными достоинствами края. Подтверждение этого — фиксация топонима (топонимического адъектива) в составе заглавия произведения — сильной позиции ХТ («Уральский казак»).

В таком отборе, расположении и смысловом наполнении топонимических единиц проявляется индивидуальность системы имяупотребления В.И. Даля.

Топонимы в пространстве текста очерка «Уральский казак» употребляются в сильных позициях, являются ключевыми знаками, за счет рече-контекстных, ассоциативных и фоновых приращений создают коммуникативный фон произведения, обеспечивают правильность восприятия художественной действительности, а значит, являются важным средством текстообразования.

Как средство текстопостроения, ИС-топонимы в данном случае способствуют формированию информативности, концептуальности, авторской модальности и хронотопического (антропонимы реализуют категорию антропоцентричности) единства — основных категорий текста.

Таким образом, в очерке В.И. Даля «Уральский казак» ономастические единицы выступают как эстетически значимые и информативно объективные знаки образа мира, который творчески задается и воссоздается писателем. Они выражают авторские идеи и оценки (автор изображает нетипичных героев в нетипичной обстановке), характеризуются стилистической весомостью, актуализируют обширный пласт сведений экстралингвистического характера. Лингвистический (ономастический) анализ текста через декодирование семантического содержания онимов приводит к пониманию системы образов, авторского замысла, ХТ в целом.

ИС оказываются важным смысло- и текстообразующим конструктом, служат эффективным средством адекватного прочтения и восприятия художественного сообщения в координатах лингвистической интерпретации текста.

Важно отметить, что такое (39,6%/53,5%) соотношение основных ономастических единиц (антропонимов — имена людей и топонимов — названия географических объектов) в очерке В.И. Даля «Уральский казак» противоречит ономастическим универсалиям ХТ [7].

В соответствии с полевой структурой ономастического пространства русского языка (см. работы И.В. Крюковой, В.И. Супруна) ядром употребляемой в ХТ ономастической лексики являются антропонимы.

Опираясь на языковой материал, можно утверждать, что антропонимическое преобладание — универсальный признак художественного ономастикона в литературных произведениях XIX—XX вв. В то же время жанр и тематика художественного произведения определяют степень участия ИС разных разрядов в организации текста.

Так, преобладание топонимических единиц возможно именно в очерковой литературе, если в центре внимания автора находятся явления общественно-политической жизни, природы и быта (очерки писателей 40-х годов XIX в.; произведения К.Г. Паустовского).

В остальных случаях — в крупных формах повествовательного прозаического жанра (рассказ, повесть, роман), где изложение подчинено задаче характеристики субъекта, — доминирование антропонимов неизбежно.

Как правило, единицы топонимического и хрононимного (хрононим — собственное имя исторически значимого отрезка времени [5]) классов образуют локаль-

но-темпоральное единство ХТ — хронотоп. В этом случае они передают канву описываемых событий, формируют фон повествования.

ИС других разрядов (околядерных и периферийных) чаще всего употребляются автором факультативно, с целью художественной детализации повествования, достижения максимальной убедительности и достоверности. Это свидетельствует о детерминированности структуры художественного ономастикона темой, идеей произведения, замыслом автора.

Можно утверждать, что преобладание в очерках В.И. Даля топонимической лексики соответствует жанровой и тематической специфике его произведений.

Однако имя в художественном тексте — это и средство воздействия на читателя, способствующее адекватному восприятию «духа» эстетического объекта. Вот почему ономастикон в целом в произведениях В.И. Даля, например в очерке «Уральский казак», представляет собой исключительно заимствование из реального именника, типичного в определенную эпоху в определенном социуме.

Причисляя себя к последователям «натуральной школы», В.И. Даль стремился к созданию с помощью ИС реалистичности и художественной убедительности, достоверности в повествовании. Об этом писал В.Г. Белинский, один из идеологов реализма в русской литературе и основатель «натуральной школы»: «В реалистическом произведении личные имена (*имена собственные* — авт.) должны соответствовать действительности, а не быть простой выдумкой автора».

Иными словами, литературный поэтоним как речевой факт создается системой языка, которой контролируются и авторские новообразования: как правило, литературные ИС создаются автором по существующим в языке ономастическим моделям и формулам либо строго заимствуются из реального ономастикона, что мы и наблюдаем в очерке В.И. Даля «Уральский казак». Такая манера ономоупотребления автора не противоречит, а соответствует ономастическим универсалиям ХТ.

(Напомним, что в России XIX—XX вв. каждый класс (или социальный слой) стремился к своей антропонимической системе, ее замкнутости и автономности. Эта черта русского именника нашла отражение в русской литературе. Так, в процессе художественного творчества писатели XIX—XX вв. (в том числе — В.И. Даль), опираясь на реальный массив ономастических ресурсов языка, строго соблюдали социальную дифференциацию именника. Это и объясняет тот факт, что при именовании уральских казаков-староверов в очерке «Уральский казак» В.И. Даль максимально точен, требователен в отборе имен, предпочитая (за редким исключением) крестьянские имена.)

Итак, особенности ономоупотребления в очерках В.И. Даля обусловлены жанровой спецификой очерка как такового:

1) отбор и изображение жизненных фактов, описание характерных черт в событиях и поведении человека — цель очеркиста; это определяет выбор антропонимов: ИС-антропонимы характеризуются максимальной для определенной среды типичностью; героями очерков становятся «простые люди из народа»; в процессе создания ХТ В.И. Даль опирается на языковую норму, в том числе — ономасти-

ческую, именуя персонажей в соответствии с существующей в русском языке антропонимической (трехкомпонентной — «фамилия + имя + отчество») формулой;

2) преобладание топонимической лексики — этнографически точных топонимических описаний регионов; ИС-топонимы выполняют в данном случае первичную (номинативную, адресную) функцию, передают информацию экстралингвистического характера; именно топонимы (и это исключительный случай) в очерках В.И. Даля, кроме основных, выполняют текстообразующую функцию, занимая ключевые позиции текста, формируя основные текстовые категории.

Принципы ономоупотребления в произведениях В.И. Даля и других авторов русской литературы позволяют прийти к важным выводам.

1. Всестороннее изучение роли ономастических единиц в процессе создания художественного текста необходимо для проникновения в творческую лабораторию писателя, его эпоху, время, мысли, для более глубокой интерпретации, раскрытия художественных образов. Индивидуальность авторской системы имяупотребления проявляется в особом для каждого случая выборе, расположении и смысловом наполнении ономастических единиц языка. Языковой материал убеждает, что литературные ИС органично и мотивированно вливаются в состав «действенного словаря писателя» (Л.В. Щерба) как семантически и стилистически маркированное средство, *показатель идиостиля*.

2. Формируя текстовую ось, литературные ИС за счет своего семантико-стилистического потенциала выполняют текстообразующую и смыслопорождающую функции, способствуют пониманию ХТ. Следовательно, при создании образов главных героев, раскрытии ведущих тем в ХТ ИС выступают в качестве доминантных лексических единиц, или ключевых слов — смысловых вех информационного пространства текста. (В данном случае доминантность поэтонима косвенно подкрепляется сильной позицией текста — заглавием: *Маркиан Подгорнов/«Уральский казак»*).

3. Вклад литературного ИС в создание художественного целого определяется прагматилистическим потенциалом ономастической единицы. Декодирование информационного пространства ХТ в большой степени зависит от интеллектуального осознания читателем вероятностных (потенциальных) сем значения ИС. Этот процесс требует вдумчивой и кропотливой работы над каждой ономастической единицей. Тщательный лингволитературоведческий, лингвокультурологический анализ художественного произведения позволит проникнуть в суть данного эстетического объекта, что может быть актуальным при изучении русского языка и русской литературы как носителями языка, так и иностранными учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Супрун В.И., Данилов А.В. Ономастические единицы в художественном тексте // Кирилло-Мефодиевские традиции на Нижней Волге. Тез. докл. — Вып. 3. — Волгоград: Перемена, 1997.
- [2] Супрун В.И. Ономастическая синтагматика и парадигматика художественного текста // Шукшинские чтения: Мат-лы науч. конф. — Волгоград: Перемена, 1998.

- [3] *Кулешов В.И.* *Натуральная школа в русской литературе XIX в.* 2-е изд. — М.: Просвещение, 1982.
- [4] *Бондалетов В.Д.* *Русская ономастика.* — М.: Просвещение, 1983.
- [5] *Никонов В.А.* *Краткий топонимический словарь.* — М.: Мысль, 1966.
- [6] *Подольская Н.А.* *Словарь русской ономастической терминологии.* 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1988.
- [7] *Воронова (Маслова) И.Б.* *Текстообразующая функция литературных имен собственных (на материале прозаических произведений XIX—XX вв.): Дисс. ... канд. филол. наук.* — Волгоград: Перемена, 2000.

**PROPER NOUNS LIKE THE WAY
OF THE FORMATION OF THE TEXT:
THE ROLE OF LITERARY PROPER NAMES
IN PROCESS OF TEXT INTERPRETATION
(the specificity in opuses of V.I. Dal)**

I.B. Maslova

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

The article represents the analysis of functional semantics of proper nouns and determines the major groups of these lexical formatives realising the function of the formation of the text and the function of a conceptual creations of the text; the role of literary proper names in process of text interpretation as well as their specificity in opuses of V.I. Dal have been analyzed.

Key words: literary proper name, the literary text, linguistic interpretation of the text, the function of the formation of the text, the essay.

КОНЦЕПТ «ЧЕСТЬ, ДОЛГ, СОВЕСТЬ» В РУССКОЙ И ЯПОНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

А.Б. Недосугова

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

Развитие глобализационных процессов предполагает установление диалога культур в мировом и межъязыковом пространстве, что обуславливает интерес к проблемам национальных характеров, менталитетов и их проявлений в языке. В статье предпринята попытка определить некоторые психолингвистические особенности японской национальной личности и наметить лингвометодические задачи, связанные со спецификой обучения японцев русскому языку.

Ключевые слова: лингвокультурология, психолингвистика, концепт, менталитет, фразеология.

Одной из важнейших нравственных категорий в системе ценностей разных национальных культур являются свойственные человеческой личности чувство долга, понятие чести и совести. Об этом существуют высказывания великих мыслителей разных цивилизаций и эпох: «Как познать себя самого? Отнюдь не созерцанием, только действиями. Попробуй исполнять свой долг, и тотчас себя познаешь» — И. Гете, «Живет свободно только тот, кто находит радость в исполнении своего долга» — Цицерон, «В благожелательном человеке чувство долга не знает границ» — Публилий Сир, «Не покидайте никогда дороги долга и чести — это единственное, в чем мы почерпаем счастье» — Ж. Бюффон, «Благородный человек знает только долг, низкий человек знает только выгоду» — Конфуций, «Готовность пожертвовать собой ради выполнения долга есть основа поддержания жизни» — Сюньцзы. Эта ценность занимает особое место в ряду приоритетов русской ментальности: «Подавлять в себе долг и не признавать обязанности, требуя в то же время всех прав себе, есть только свинство» — Ф.М. Достоевский, «Старайся исполнить свой долг, и ты тотчас узнаешь, чего ты стоишь» — Л.Н. Толстой, «У нас всех есть один якорь, с которого, если сам не захочешь, никогда не сорвешься: чувство долга» — И.С. Тургенев, «Не полюбивши долга, нельзя его исполнить» — И.А. Гончаров.

Вслед за американским языковедом и этнологом Э. Сепиром, по убеждению которого язык «является обязательной предпосылкой развития культуры в целом» и как явление социальное выполняет не только коммуникативную и экспрессивную функции, но и сохраняет, отражает накопленные знания цивилизации, можно прийти к выводу о взаимодействии языка и культуры, предполагающем наличие понятий, лежащих в основе модели одного мира и отсутствующих или занимающих незначительное место в другом. С этой точки зрения представляются интересными такие понятия, как «честь», «долг» и «совесть».

Основным объектом лингвокультурологического исследования являются фразеологизмы — семантически несвободные словосочетания или предложения, которые воспроизводятся в речи в социально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава. По мнению В.Н. Телия, «фразеологизмы возникают в национальных языках

на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности — это всегда субъект национальной культуры» [7. С. 214].

Вслед за В.Н. Телия к фразеологизмам мы относим идиомы, фразеологические сочетания, паремии, штампы, клише и крылатые выражения.

Метод сопоставительного анализа является наиболее эффективным как в области лингвистических исследований, так и в обучении иностранным языкам. И как следствие этого сопоставительное исследование фразеологии — это метод семантико-диахронического сопоставления, исходящий из контрастивного анализа «картин мира», которые запрограммированы во фразеологизмах.

Для моделирования системы ценностей и выделения доминант лингвокультурологического концепта «Японская национальная личность» (ЯНЛ) изучаемый материал (фразеологизмы) был помещен в эмпирически выявленную метасистему концептов (констант).

При описании данной метасистемы в ходе исследования японской национальной личности проявления ценностей японской и русской национальных личностей выявлено как много общего, универсального, общемирового, так и немало специфического.

Но наличие расхождений и даже лакун в тех или иных позициях способствовали построению целостной, объективной системы ценностей японской языковой личности и выявлению основных доминант концепта «Японская национальная личность» (ЯНЛ) [6. С. 83]. Одной из доминант этого лингвокультурологического концепта является малый концепт японской культуры «Честь, Долг».

Интересным, на наш взгляд, представляется тот факт, что для ЯНЛ эта парадигма имеет формулировку «Долг, Честь», тогда как для русской национальной личности (РНЛ) данная парадигма имеет более развернутую формулировку «Долг, Честь, Совесть», что, по мнению В.В. Воробьева, «указывает на сложную, противоречивую природу социальных ценностей русской личности и ее внутренних побуждений» [3. С. 136]:

Добрая совесть — глаз божий; Есть совесть, есть и стыд, а стыда нет, и совести нет; Как ни мудри, а совесть не перемудришь; Без стыда лица не износить. Это качество дополняется такими понятиями, как «долг» и «честь»: За совесть да за честь — хоть голову снести; Береги платье снову, а честь смолоду; Честь ум рождает, а бесчестье и последний отнимает; Честному мужу честен и поклон; Бесчестье хуже смерти; Давши слово, держись, а не давши, крепись; Дружба дружбой, а служба службой; Долг платежом красен; Уговор дороже денег.

Для японцев понятия «Долг» и «Честь» неразрывно связаны. Это прежде всего обязанность, доброе имя и добрая слава:

義理とふんどしは欠かさぬ «долг, как и наличие пояса „фундоси“, превыше всего»;

武士は食わねど高楊枝 «самурай и не поест, а в зубах поковыряет» (т.е. и виду не подаст, что голоден);

人は一代名は末代 «человек умирает, а имя его остается»;

武士に二言なし «самурай не нарушает своего слова»;

しはおのれを知る者のために死ぬ «благородный человек не пожалеет своей жизни ради друга»;

渴しても盗泉の水を飲まず «лучше терпеть жажду, чем пить из нечистого (букв. воровского) источника»;

瓦となって全かちんよりは玉となって砕けよ «лучше разбиться драгоценным камнем, чем уцелеть черепицей»; «лучше погибнуть славной смертью, чем влачить жалкое существование».

Ради соблюдения чести японцы готовы идти до конца, о чем также свидетельствует известный во всем мире древнейший самурайский обычай — *сэппүку* 切腹 (*харакүри*) — запятнавший свою честь или честь своей семьи должен совершить самоубийство посредством вспарывания себе живота.

Японцы озабочены своей репутацией, сохранением лица и поэтому избегают всего, что может поставить их в неловкое положение. Так, со словом «лицо» 顔 есть большое количество фразеологизмов:

顔が利く «лицо действует» — быть влиятельным;

顔が向 けられない «лицо не поворачивается» — неловко (стыдно) показаться на глаза;

顔が立つ «лицо стоит» — сохранять репутацию, доброе имя, «лицо»;

顔にかかわる «иметь отношение к лицу» — затрагивать репутацию;

(の) 顔に免じて «из уважения к лицу (кого-л.)» — ради кого-л. (лично);

顔を汚す «запачкать лицо» — опозорить, унизить;

顔を利かせる «пускать в ход лицо» — использовать свое влияние;

顔を立てる «ставить лицо» — спасти чью-либо репутацию, доброе имя;

顔を売る «продавать лицо» — пользоваться широкой известностью, иметь обширный круг знакомств.

Тем не менее, об уязвимости того, кто занимает высокое положение, говорят:

地位が上がると風当りが強くなる «высокое место больше открыто для ветра».

А о выполнении долга японцы говорят буквально:

義理が立つ «чувство долга стоит»;

義理を立てる «ставить чувство долга».

По мнению многих исследователей, в основе социальных норм поведения японцев лежит понятие 義理 [*giri*] «чувство (сознание) долга». «Это и обязательство, и ритуал выполнения обязательства, и долг благодарности. В широком смысле»

ле «*giri*» проявляется в соответствующем общении вышестоящего с нижестоящим, во взаимодействиях между равными, в ритуалах общения между соседями и т.д.» [10. С. 141].

Так, например, выражение **義理にも** может быть переведено двояко: а) из чувства долга; б) ради приличий.

Как видим, в японском языке эти выражения не различаются.

Интересно также, что иероглиф **義** «долг» употребляется в японском языке при образовании следующих слов и понятий:

義母, где **義** «долг», а **母** «мама» — мачеха; теща; свекровь;

義父, где **義** «долг», а **父** «отец» — отчим; тесть; свекор;

義兄, где **義** «долг», а **兄** «старший брат» — сводный старший брат; молочный старший брат; шурин; деверь; зять; свояк;

義妹, где **義** «долг», а **妹** «младшая сестра» — сводная младшая сестра; молочная младшая сестра; золовка; невестка;

義子, где **義** «долг», а **子** «ребенок» — приемный сын и т.д.,

что подтверждает выводы об особенностях ментальности ЯНЛ и позволяет высказать предположение о наличии определенного эмоционального психологизма и глубины человеческих взаимоотношений в японской этнокультурной среде.

В основе человеческих и семейных ценностей японской культуры лежит не только понятие **義理** [*giri*] «чувство долга», но и такое понятие, как **人情** [*ninzyoo*] «человеколюбие». Эти два понятия регулируют, например, процесс постепенного сплочения в единую семью людей, отношения между которыми изначально устанавливаются на основе **義理** [*giri*] «чувство долга», а потом постепенно наполняются содержанием **人情** [*ninzyoo*] «человеколюбие».

Однако японец, унаследовав от предков чувство мужского превосходства, которое неразрывно связано с понятием чести, считает, что подчиняться жене — значит уронить свое достоинство, потерять социальную роль главы семейства. О таком «слабохарактерном» мужчине японцы в шутку говорят:

かかあのしりの下に敷かれている «быть разложенным под нижней частью спины жены».

В языке носителя русской культуры это звучит, как «быть под каблуком у жены», что также свидетельствует о некотором мужском доминировании:

«Без мужа жена всегда сирота», «Жена без мужа — вдовы хуже», «Родители берегут дочь до венца, а муж до конца», «Жена верховодит, так муж по соседям бродит», «Воля и добрую жену портит», «Женою доброю и муж честен».

Исследователями отмечалось также, что **義理** [*giri*] должны соблюдаться и при заключении сделок. В сфере торговли в Японии сложилась особого рода торговая мораль, или точнее, торговая нравственность — **商売道徳**. Так, среди торговцев и бизнесменов распространены выражения, имеющие смысл: «*Не могу посту-*

пить плохо в отношении партнера, так как нарушу принцип giri» [10. С. 141]. Однако в среде молодежи, по словам авторов, в меньшей степени придерживаются таких правил.

Таким образом, существование культурологических ценностей, закрепленных в языковом сознании и остающихся неизменными на протяжении долгого периода времени, позволяет говорить о доминантах национальной личности, являющихся ее сконцентрированными характеристиками и отражающих ее сущность. Проведенный анализ еще раз подтверждает, что овладение иностранным языком связано с познанием другого «образа мира», с изменением системы отношения личности не только к культуре страны изучаемого языка, но и к своей собственной в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой японско-русский словарь / Под ред. Н.И. Конрада. — М.: Рус. яз., Живой язык, 2000.
- [2] *Быкова С.А.* Японско-русский фразеологический словарь. — М., Издательский Дом «Муравей-Гайд», 2000.
- [3] *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. Теория и методы. — М.: РУДН, 1997.
- [4] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1—4. — М.: Прогресс, 1994.
- [5] *Кармазин Л.М.* Русско-японский разговорник. — М.: Stradies, 1994.
- [6] *Недосугова А.Б.* Лингвокультурологическое описание национальной личности в русском и японском языках: Дисс. ... канд. филол. наук. — М.: РУДН, 2003 (*на правах рукописи*).
- [7] *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
- [8] Пословицы и поговорки Японии / Сост. Ю.П. Киреев. — М., 2007.
- [9] *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы. — М.: ВиМ, 1996.
- [10] Японско-англо-русский словарь пословиц и поговорок / Сост. Л.М. Кармазин. — М.: «Kotori group. Stradies», 1997.

THE CONCEPT “HONOUR, DUTY, CONSCIENCE” IN THE RUSSIAN AND JAPANESE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

A.B. Nedosugova

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

The development of globalization processes presupposes setting up a dialogue of cultures in the global and interlanguage space which stipulates the interest in the problems of the national character, mentality and their manifestation in the language. The article presents an attempt to determine psycho-linguistic characteristics of the Japanese national identity and to outline linguistic and methods tasks connected with the peculiarities teaching the Japanese the Russian language.

Key words: language and culture, psycholinguistics, concept, mentality, phraseology.

НОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

И.Н. Пахомова

Кафедра русского языка как иностранного № 4
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются новые процессы, происходящие в русском речевом этикете, а также в языке в целом. Анализируются формулы приветствия и прощания, в которых происходят наиболее заметные изменения в настоящее время.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы приветствия и прощания, средства массовой информации.

Одной из основных черт речевого этикета, выделяемых всеми исследователями, является устойчивость, клишированность, повторяемость этикетных фраз. Однако при всей конвенциональности речевого этикета он представляет живую, изменяющуюся систему, чутко реагирующую на изменения в обществе.

Основными социальными факторами, определяющими в настоящий момент развитие и изменения в речевом этикете, а также в языке в целом, являются следующие.

1. Современное российское общество — это общество, в котором реально осуществляются принципы политической свободы.
2. Исчезла жесткая регламентация жизни членов общества со стороны государства, административно-командной системы.
3. Мышление и политическая деятельность человека раскрепощены, существуют возможности для самостоятельной и независимой общественной и политической деятельности всех членов общества.

Ликвидация цензуры, расширение доступа людей к информации, зависимость средств массовой информации от властных структур, разнообразие печатной продукции, радио- и телепрограмм в стране, расширение прямого эфира на радио и телевидении, возвращение ранее запрещенных авторов в научный и культурный обиход — несомненные приметы сегодняшней России.

Отмена политической цензуры привела и к исчезновению языковой цензуры, что, в свою очередь, привело к проникновению в печать, на экраны телевизоров, на радио, в кино и литературу большого объема сниженной, жаргонной, вульгарной и даже нецензурной лексики. Это связано также со смешением в массовом сознании понятий «свобода слова» («говори, что хочешь») с понятием «свобода речи» («говори, как хочешь»), что, разумеется, не одно и то же.

Подобное смешение, существующее в настоящее время в повседневном сознании многих носителей языка, приводит к заметной и неоправданной либера-

лизации отношения к нормам языка, и прежде всего — в сфере культуры речи и культуры общения.

Особенности нашего времени, весь уклад современной жизни содействует сближению книжности и разговорности. Во-первых, с развитием технических средств передачи разговорная речь утратила свою связь с камерной обстановкой. Во-вторых, возросший образовательный уровень народа позволяет и в обычной ситуации обсуждать самые различные темы [2].

Еще одним социальным фактором, вызывающим изменения в речевом этикете, является взаимодействие этикетных традиций разных народов и культур.

Сегодня наиболее осязаемое воздействие на русский речевой этикет оказывают европейская и американская этикетные культуры. Проявлением такого рода воздействия является, например, тенденция к сужению сферы использования сочетания имени и отчества. Так, личное имя активно употребляется самостоятельно в официальной «паспортной» форме (особенно это касается дискурсивных практик молодых людей в сфере бизнеса, где есть *Елены, Александры, Фёдоры*, но нет *Лен, Саи, Федей*).

Подобную узуализацию паспортной формы личного имени можно считать ономастической компенсацией исчезновения отчества в официальной сфере. Речевой этикет сегодня во многих деловых коллективах подразумевает обращение только по имени, в том числе и к молодому начальнику, и к молодому деловому партнеру, то есть в тех ситуациях, где ранее нейтральным было бы обращение по имени-отчеству.

У полной формы имени появилась в настоящее время новая функция, которую могут наблюдать все смотрящие новости по телевизору. Это особая интонация произнесения имени в начале и конце репортажа, включения корреспондента: *Екатерина?! Антон?!*

Интересное смешение русской и английской этикетных систем можно наблюдать в ряде телевизионных программ. Когда приглашенный в студию гость имеет высокий социальный статус, ведущий обращается к нему по имени-отчеству, однако, представляя и называя его в речи, обращенной к публике, использует имя без отчества, правда, с фамилией:

Сегодня гость нашей передачи — Губернатор Саратовской области *Дмитрий Аяцков. Дмитрий Федорович*, ответьте, пожалуйста, на такой вопрос...

Ранее в такой ситуации русская этикетная традиция требовала употребления имени отчества.

Краткая форма имени используется в основном в устном общении среди близких людей, равных, и, как правило, не выступает в роли официального или публичного имени.

Однако с конца 1980-х гг. в сфере массовой и молодежной культуры, в артистической среде краткие формы имен получили иной статус: они появились на афишах, обложках дисков, повсеместно используются в СМИ в связи с собы-

тиями вокруг той или иной персоны. Дима Маликов, Женя Белоусов, Дима Билан, Влад Топалов, Таня Буланова, Люба Успенская, Маша Распутина, Наташа Королёва и многие другие получили известность именно под краткими формами имен; подобный неформальный подход к именованию воспринимается в обществе как допустимая артистическая вольность.

Активное внедрение в социум новых форм общения (Интернета, ночного эфира на радио и телевидении) привело к некоторым модификациям при употреблении приветствия и прощания. Например, появились новые формы приветствий *Доброй ночи! Доброго дня! и Доброго времени суток / Доброе время суток!*

М.А. Кронгауз в статье «Новое в речевом этикете» [3] отмечает, что в настоящее время большее распространение получило телевизионное приветствие: *Доброй ночи!* Его возникновение связано с появлением новой по сравнению с советским временем реалии — ночного телевидения. Это приветствие стали употреблять телеведущие под влиянием разложения этикетных формул *Доброе утро!*, *Добрый день!* и *Добрый вечер!*, позднее оно было подхвачено телезрителями, задающими вопросы в прямом ночном эфире.

В «Словаре русского речевого этикета» А.Г. Балакая [1] формула *Доброй (спокойной) ночи!* рассматривается только как «форма доброжелательного прощания на ночь, перед сном».

Ранее данная формула так и употреблялась, являясь синонимом пожелания при прощании «Спокойной ночи!» Например:

Спи спокойно — доброй ночи!
Вон уж в небесах
Блещут ангельские очи
В золотых лучах...
(А. Григорьев. «Доброй ночи», 1843 г.)

В настоящее время в прямом эфире на радио и телевидении формула *Доброй ночи!* выполняет функцию ночного приветствия:

Доброй ночи! Велитон вновь стал антигероем «Спартака» (ведущий спортивных новостей, телеканал «ТВЦ»).

— *Здравствуйте!*

— *Доброй ночи!* (ведущая телепрограммы «Времечко» и телезритель, «ТВЦ»).

Приветствие *Доброго времени суток!* получило распространение в сети Интернет. В наши дни данное приветствие встречается и на радио, и на телевидении.

Доброго времени суток! С вами «Авто Радио» (ди-джей радиостанции «Авто Радио»).

Доброго времени суток! (ведущий программы «Тор Gear», телеканал «Россия 2»).

В интернет-общении на одном из форумов употребляется приветствие *Доброго дня!* Например:

Доброго дня, коллеги! (www.voyagetravel.org).

Можно предположить, что приветствия *Доброй ночи!* и *Доброго времени суток!*, в которых используется родительный падеж (ранее только при прощании), оказывают влияние на интернет-пользователей. В связи с этим вместо привычной формулы *Добрый день!* употребляется *Доброго дня!*

На телевидении можно встретить приветствие *День добрый!*, которое имеет несколько сниженный, непринужденно-обиходный оттенок. Однако ведущие различных телепрограмм, видимо, для того чтобы сделать общение более близким, свободным и раскованным, используют данное приветствие:

Час дня в Москве. *День добрый!* (ведущая новостей, телеканал «Россия 24»);
День добрый! (ведущая программы, телеканал «Моя планета», 2011 г.)

О.А. Крылова [4] отмечает, что ответные реакции на приветствия также являются формами приветствий. Они настолько частотны и привычны, что когда говорящий не слышит в ответ стандартное этикетное выражение, у него «возникает чувство шока». Происходит то, что в прагматике называют коммуникативным сбоем. В статье приводятся следующие примеры:

— *Здравствуйте!*
— *Да.*
— *Добрый вечер!*
— *Добрый.*

(Надо заметить, что общение происходит по телефону, и отвечающие на приветствие — молодые люди.)

Исследователь отмечает, что в данных случаях «приветствия были фактически проигнорированы, так как говорящий не услышал адресованного ему приветствия, а значит, был нарушен речевой этикет. Говорящий испытал эмоциональный дискомфорт, подобный тому, какой может испытать человек, протянувший руку для пожатия, когда эту руку вольно или невольно не заметили».

Нельзя не согласиться, что *Да* в качестве ответа на приветственную реплику звучит достаточно грубо. Что касается употребления в аналогичной ситуации слова *Добрый!* вместо *Добрый вечер!*/*день* или *Доброе утро!* то такое употребление сейчас можно наблюдать в речи даже радио- и телеведущих:

— Андрей, вы в эфире. Говорите, пожалуйста.
— *Добрый день!*
— *Добрый!* (из диалога радиослушателя и ведущего радиопередачи, радиостанция «Маяк»);
— Коля, *доброе утро!*
— *Доброе!* (из диалога ведущего радиопередачи и радиослушателя, радиостанция «Ретро FM»).

По мнению О.А. Крыловой, подобное сокращение является проявлением тенденции экономии времени и усилий, характерной для современного русского общения, возможно, также следствием раскрепощенной, иногда несколько небрежной манеры речи на радио и телевидении.

При употреблении прощания также произошли некоторые изменения. В настоящее время используется интересная формула **Пока-Пока!** М.А. Кронгауз замечает, что тележурналист Сергей Шолохов, ведущий различных кинопрограмм, настойчиво использует при прощании формулу *Пока-пока*.

Многими носителями русского языка такая форма вообще не осознается как нечто новое, поскольку в русском речевом этикете в принципе возможен повтор форм приветствия и прощания: *Здравствуйте, здравствуйте!*, *Привет, привет!*, *До свидания, до свидания!*, *Пока, пока!* Возможно, здесь мы имеем дело с редуцированной формулой, используемой, по-видимому, вполне сознательно как калька английского *bye-bye*.

С вами была Вика Самойлова. *Пока! Пока!* (ведущая телеигры «Шальные деньги», телеканал «МУЗ ТВ»).

Искренне ваш Александр Максимов. *Счастливо! Пока! Пока!* (ди-джей радиостанции «Милицейская волна»).

Таким образом, новые исторические, политические условия, свобода слова привели к общей демократизации речи, его либерализации. Радио и телевидение как наиболее мощные средства массовой коммуникации влияют на процессы, происходящие в современном русском литературном языке. Замена передач, ориентированных на книжный тип речи («по бумажке»), «свободным говорением», привела к тому, что публичная речь стала более разговорной, живой, образной, лаконичной, лишенной привычных штампов.

Одним из новых явлений наших дней стала письменная фиксация устно-разговорной речи. Область ее функционирования в Интернете — сфера интерактивной межличностной коммуникации — относится к разряду революционных преобразований традиционной коммуникативной среды.

В речевом этикете наиболее заметные изменения происходят в формулах приветствия и прощания, так как в речевом общении данные формулы и выражения создают рамочное обрамление текста: начала и конца, являясь ключевыми, употребляются коммуникантами чаще, чем другие. Приветствия *Доброй ночи!*; *Доброго времени суток!*, ответная реплика на приветствие *Добрый день!* — *Добрый!*, а также редуцированная формула прощания *Пока-Пока!* широко употребляются не только пользователями Интернета, но и ведущими различных радио и телепрограмм. Следует отметить также, что в настоящее время наблюдается тенденция к сужению сферы использования сочетания имени и отчества. Данные наблюдения являются актуальными для исследования происходящих в русском языке процессов, которые обусловлены появлением новых форм общения (Интернет), ночного эфира на радио и телевидении, влиянием различных этикетных культур.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. — М., 2001.

[2] Елистратов В.С. URL: www.gramota.ru/mag_arch.html?id=12

[3] Кронгауз М.А. Новое в речевом этикете. URL: <http://rus1september.ru/urok>

[4] Крылова О.А. URL: www.rus.1september.ru/2001/07/4.htm

NEW PROSSESRS IN RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE

I.N. Pahomova

Department № 4 of Russian language
Faculty of the Russian language and general education
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaia str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problems of speech etiquette in Russian and in the language in general. The forms of greeting and leaving are annualized because of many changing in them.

Key words: speech etiquette, forms of greeting and leaving, means of mass communication.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ КИТАЯ И РОССИИ

Цзан Вэньцян

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

В данной статье мы пытались проанализировать фразеологическую игру в языке современной прессы Китая и России. Рассмотрение фразеологической игры в языке китайской и российской современной прессы позволяет нам выявить общую языковую специфику современной прессы Китая и России в целях укрепления взаимопонимания и сотрудничества при международном общении между Китаем и Россией.

Ключевые слова: фразеологическая игра, язык современной прессы, языковая специфика, культурное взаимопонимание.

Эффективность текста прессы во многом определяется его заглавием, ибо известно, что с помощью умело составленного заголовка часто легче убедить читателя, чем с помощью резкого памфлета.

Фразеология — одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность — все эти качества фразеологических единиц придают речи образность и выразительность.

Безусловно, фразеологизм широко используется в китайской, а также в российской современной прессе, особенно в заголовках прессы.

Открывая любое китайское или российское современное издание, заметно, что языковая специфика проявляется в том, что в прессе есть особые речевые образования — заголовки, подзаголовки и т.д., в которых достаточно часто используются фразеологические единицы. Например:

- 1) Лучше поздно, чем никогда [Газета «Подробности», 14.03.2011];
- 2) “天通金”累卵之危 [Наньфанчжоумо, 29.03.2011].

Мы старались раскрыть функциональную роль фразеологизмов в заголовках китайской и российской современной прессы. Заголовки, в том числе и заголовки — фразеологические единицы, на полосе прессы выполняют несколько функций.

Во-первых, как правило, заглавию присуща информативная функция, поскольку в нем тем или иным образом отражается содержание материала. Например:

- 1) 人民币离岸市场任重道远 [Еженедельник «Китайская экономика», 06.04.2011];
- 2) Аллергия водит за нос! [Аргументы и факты, 31.03.2011].

Во-вторых, для заголовков прессы характерна и так называемая рекламная функция, которая состоит в том, чтобы специально, особыми средствами заинтересовать читателя, привлечь его внимание. Рекламность обычно понимается

в литературе как экспрессивность, а поэтому рекламную функцию называют также экспрессивной или рекламно-экспрессивной. Например:

- 1) 人活着分三六九等 死了也逃不过? [Наньфанчжоумо, 06.04.2011];
- 2) Губа не дура [Журнал «Про настоящее кино», 25.04.2006].

В-третьих, заглавие прессы характеризуется графически-выделительными функциями, т.е. отделением одного текста от другого и т.д. Например:

- 1) 山崩海啸中的菅直人 [Наньфанчжоумо, 17.03.2011];
- 2) Злые языки страшнее пистолета [Коммерческая недвижимость Москвы, 13.10.2005].

Используя фразеологизм для оформления заголовка, автор предполагает раскрыть его значение в тексте. 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 целом, так как яркий, образный фразеологический оборот привлекает внимание и вызывает к публикации интерес, а следовательно, повышается рейтинг прессы. Например:

- 1) Милиция «потеряла» голову [Московский комсомолец, 16.02.2011];
- 2) 美国的两面手法又给自己当头一棒 [Китайская газета, 30.03.2011].

Фразеологизмы выполняют функцию лаконизации речи, делают ее краткой, сжатой, придают ей подчеркнuto энергичный тон, который выражает целеустремленность авторской мысли. В основе фразеологизма лежит смысловая двуплановость, сопоставление двух смысловых рядов — прямого и переносного. В большинстве своем они имеют тот или иной переносный смысл, не вытекающий непосредственно из суммы значений их компонентов, и не расчленяются на отдельные компоненты. Например:

- 1) Носы не задирать [Российская газета, 24.01.2005];
- 2) 梁小民：治通胀要釜底抽薪 [Китайские новости, 11.02.2011].

В качестве броских, обращающих читательское внимание заголовков прессы широко используются фразеологизмы. Это обусловлено тем, что большая часть фразеологического фонда имеет какую-либо экспрессивно-стилистическую окраску. Экспрессия, ради которой используют такие заголовки, базируется на их общеизвестности. Например:

- 1) Черновецкий всем — как кость в горле [Корреспондент, 14.09.2006];
- 2) 瑞媒：中国对灾后日本不再冷若冰霜 [Время вокруг света, 31.03.2011].

Эмоционально окрашенные фразеологизмы способны воздействовать на наши чувства, вызывать у нас разнообразные эмоции. С помощью фразеологии создается торжественность, приподнятость или же нарочитая сниженность повествования. Например:

- 1) С легким сердцем [Итоги, 28.03.2011];
- 2) 莫斯科没有眼泪 [Китайские новости, 11.02.2011];

а другая — сниженное:

- 1) Черновецкий всем — как кость в горле [Корреспондент, 14.09.2006];
- 2) 山崩海啸中的菅直人 [Наньфанчжоумо, 17.03.2011].

Выразительность очень важна для речи современной прессы: она помогает передавать авторскую позицию, воздействуя тем самым на чувства читателей. Фразеологизмы способны не только выразить соответствующую мысль более емко, но и передать отношение и оценку.

Метафоричность, эмоциональность, оценочность, экспрессивность — все эти качества фразеологизма придают речи современной прессы образность и выразительность. Фразеологизмы не только украшают речь, но и придают ей убедительность, они невольно запоминаются, благодаря чему впоследствии можно вспомнить и легко восстановить целые рассуждения.

Фразеология служит «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры в современной прессе Китая и России, привлекающей внимание читателей.

В качестве заголовка прессы может быть использовано одно слово, сочетание слов, предложение, несколько предложений и, конечно, в том числе фразеологизмы.

Чем изобретательнее пресса в привлечении фразеологии, тем ярче ее материал, эффективнее воздействие на читателей. Принципиально важно поэтому установить, какими приемами он пользуется, когда берет на вооружение фразеологию.

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 фразеологизмов в заголовках китайской и российской современной прессы чрезвычайно разнообразны. Наиболее распространенными являются:

- 1) замена одного или нескольких лексических компонентов фразеологизма:

Кто в бровь, кто в глаз [Иная газета — Город Березники, 25.03.2011];
莫斯科没有眼泪 [Китайские новости, 11.02.2011];

- 2) часто в заглавиях прессы наблюдается расширение фразеологизма за счет введения добавочных компонентов:

Не в бровь, а в глаз учителю химии [НГ, № 29, 2005];
莫斯科没有眼泪 [Китайские новости, 11.02.2011];

- 3) широко используется в заголовках прессы и прием усечения фразеологической единицы, что создает эффект усиленного ожидания:

Семь раз отмерь — один отрежь: как провести весеннюю обрезку садовых деревьев [Комсомольская правда в Белоруссии, 30.03.2011];

男篮打水一场空 [Еженедельник Синьминь, 21.10.2010];

4) весьма выразительны заголовки прессы, в которых фразеологизм, трансформированный каким-либо образом, включается в экспрессивную синтаксическую конструкцию, например, в вопросносительную или в вопросно-ответную:

Мировая финансовая реформа: успех или провал? [Еженедельник Лиавандонфан, 31.01.2011];

“要能战栗，能不战栗” [Еженедельник Лиавандонфан, 31.01.2011].

Итак, использование фразеологизмов в заголовках российской и китайской современной прессы является эффективным средством создания экспрессии. Эффективность материалов прессы повышает использование в них ярких, экспрессивных заглавий. Например:

1) Нашла коса на камень [«Комсомольская правда», 21.02.2005];

2) 山崩海啸中的菅直人 [Наньфанчжоумо, 17.03.2011].

Кроме того, надо обратить внимание на то, что в языке китайской и российской современной прессы идет активный процесс фразеологизации сочетаний слов, ранее не являвшихся устойчивыми выражениями.

Фразеологический оборот как единица одного из уровней языковой системы обладает такими признаками, как устойчивость, семантическая целостность компонентного состава, воспроизводимость, грамматическая соотнесенность, неоднударность, метафоричность и экспрессивность. На наш взгляд, благодаря метафоричности и экспрессивности фразеологический оборот так активно используется в современных СМИ, в том числе в китайской и российской современной прессе, особенно в заголовках, создавая особую выразительность, меткость, образность текста.

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. Фразеологизмы играют важную роль при построении ярких, броских заголовков, вызывающих читательский интерес не только в российской, но и в китайской современной прессе. Это влечет за собой широкое использование фразеологизмов.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы: необходимо рассмотрение и осознание китайских и российских общих функциональных черт в целях позволить выявить ряд языковых явлений между китайской и российской современной прессой, расширять взаимное понимание, содействовать взаимному общению и сотрудничеству, поднять международные отношения 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] *Костомаров В.Г.* Русский язык на газетной полосе. — М.: Просвещение, 1971.
- [5] *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. — М.: Высшая школа, 2001.

ANALYSIS ON THE IDIOM GAME IN MODERN NEWSPAPERS OF RUSSIA AND CHINA

Wenqian Zang (China)

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

This paper analyses the idiom game that frequently appears in modern newspapers of Russia and China. It contributes to our understanding of the similarity and difference of the newspaper languages used in Russian and Chinese modern newspapers, so that we can further strengthen our mutual understanding and cooperation in culture exchange.

Key words: modern newspapers, language changes, mutual understanding, culture exchange, idiom game.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ВОСПРИЯТИЕ ТВОРЧЕСТВА В. СКОТТА СОВРЕМЕННОКАМИ В РОССИИ

О.Г. Аносова

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

В статье на материале публикаций, появившихся в России в периодической печати начала XIX в., рассматривается история знакомства российского читателя с произведениями В. Скотта, прослеживаются этапы оформления российской литературной критики и культуры перевода на русский язык.

Ключевые слова: журналистика, романтизм, проза, периодические издания, перевод.

В России интерес к произведениям «шотландского волшебника» возникает вместе с появлением как французских, так и русских переводов его произведений.

В 1820 г. на страницах «Сына отечества» [1] и «Вестника Европы» [2] выходит первый перевод отрывка из 12 главы романа Вальтера Скотта «Айвенго» (Ivanhoe, 1820) в переводе А. Величко под заглавием «Турнир в Англии при Ашби де ла Зуше в конце XII века».

В 1821 г. «Вестник Европы» [3] печатает сообщения о выходе новых романов В. Скотта в переводах на русский язык: «Аббат» (The Abbot, 1820); «Кенилворт»* [Здесь и далее названия романов, отмеченные звездочкой, в русских переводах приводятся с сохранением орфографии первых опубликованных переводов] (Kenilworth, 1821) [4].

Интересно, что в романе «Кенилворт» искушенные читатели находят следы английского романа Софии Ли «Убежище» [5].

В 1822 г. в журнале «Вестник Европы» (в № 9—14) печатают «Песнь последнего менестреля» (The lay of the last minstrel, 1805) в переводе М. Каченовского с польского языка, тогда озаглавленную «Поэма последнего барда»* [6].

В 1823 г. отдельными изданиями выходят переводы романа «Кенилворт» (в переводе с французского), стихов «Песни последнего менестреля» и поэмы «Рокби» (Matilda Rockby, 1813) в прозаическом переводе.

Отдельными изданиями выпускают романы «Пуритане» (Old Mortality, 1816, в переводе В. Соца), «Черный карлик» (The Black Dwarf, 1816) и «Легенды о Монт-

розе» (*A Legend of Montrose*, 1819), последние два романа публикуют также в русском переводе с французского.

В журналах «Соревнователь просвещения и благотворения» (ч. XXV, № 11) и в «Новостях литературы» (ч. VII, № 7) за 1824 г. напечатана баллада «Иванов вечер» (у Скотта названная «Замок Смальгольм») в переводе В.А. Жуковского.

Роман «Гай Маннеринг, или Астролог» (*Guy Mannering*, 1815) печатается в переводе В. Броневского, о чем журнал «Благонамеренный» пишет: «Как не переводить нам, русским, эти бесподобные романы и не знакомить русскую публику со славным шотландцем? Нельзя не купить, не читать и не хвалить того, что нравится всей просвещенной Европе» [7].

В 1825 г. публикуются многочисленные произведения В. Скотта: «Эдинбургская темница» (*The Heart of Midlothian*, 1818, перевод с французского А.З.), «Аббат» (перевод Политковского), отрывок из романа «Редгонтлет» (1824, в переводе Сомова с французского) [8], «Трирменская свадьба» (*The Bridal of Trirmen, or the Valley of St. Joan*, 1813, прозаический перевод поэмы с французского), «Рокби» (перевод Волкова) [9], статьи о Лесаже [10] и о Байроне (перевод А.К.) [11].

В журнале «Московский телеграф» (ч. 6, № 21, отд. III) в 1826 г. Н. Полевой публикует рецензию на перевод «Трирменской свадьбы» В. Скотта. В другом номере он пишет о Скотте: «Его творения читают и переводят с равным нетерпением в Париже, Стокгольме, Варшаве, Милане и Москве. Этого мало: он мирит вкусы всех званий и состояний. Математик оставляет решение задачи и дочитывает роман В. Скотта; модная дама не едет на бал, получив роман его; историк учится писать у В. Скотта; философ удивляется, как умел он разгадать такие тайны сердца человеческого, которые понятны ему только чрез отвлеченные и утомительные исследования» [12].

1826 г. ознаменовался выходом отдельного издания «Айвенго» (в переводе с французского Ковтырева); в журналах публикуются отрывки из романов «Талисман» (*The Talisman*, 1825) и «Вудсток» (*Woodstock*, 1826) [13], а также статья Скотта о жизни и творчестве Анны Рэдклиф [14].

О романе «Айвенго» находим заметки у А.С. Пушкина, который узнал о его выходе из номера «Московского телеграфа». Как отмечает Л.М. Лотман в лекциях о Пушкине [15], в записях «Старинные пословицы и поговорки», сделанных Пушкиным в Михайловском, одна из русских пословиц находит у Пушкина истолкование при помощи цитаты из «Айвенго»: «Нужда научит калачи есть, т.е. нужда — мать изобретения и роскоши». В тексте напечатанного тогда русского перевода романа, названного «Ивангое»*, читаем о том же: «...нужда есть мать изобретения, говорит старая пословица», в оригинале романа: «But necessity according to the ancient proverb sharpens invention» (глава XXVII).

Необходимо пояснить, что во французском тексте, с которого делал свой перевод Ковтырев, эта фраза ближе к русскому переводу: «nécessité est mère d'invention, dit un ancien proverbe». Известно, что в библиотеке в Михайловском были не только последние новинки российской периодики с произведениями Скотта, но и их издания на французском и немецком языках.

В «Московском вестнике» за 1827 г. печатают рецензию литературного критика и поэта того времени С.П. Шевырева на роман В. Скотта «Уэйверли» (Waverly, 1814), названном тогда «Веверлей»*, которая начинается следующими словами: «Книгопродавцы, расчетливые угодники публики, не перестают наделять ее неизящными переводами романов В. Скотта, из чего можно заключить, что они составляют любимое ее чтение. Почти чистая отставка Дюкредюмениля, Августа-Лафонтеня, Жанлис заставляет думать, что всеобщий вкус наш мало-помалу образуется» [16].

В этой же статье автор выражает свое мнение о русских переводах произведений В. Скотта: «в этом случае лучше всего сослаться на «Северную пчелу». Она давно уже сказала, что иные романы В. Скотта переведены посредственно, другие весьма удачно, прочие довольно хорошо. Перевод «Веверлея» причислен к довольно хорошим, и расхвалены в нем стихи, написанные размером сказки Карамзина «Илья Муромец»! От себя скажем, что британизмов, слава Богу, нет, но зато каждая страница пестреет галлицизмами. Впрочем, они у нас так обрусели, что их не стыдятся!» [16].

Понятно, что непосредственные литературные контакты России с Англией были в то время редки, поэтому первые переводы из произведений В. Скотта или появлялись на французском языке, или были сделаны с переводов на европейские языки из европейских периодических изданий.

Французские журналы были источником информации об английских романиках.

В «Московском вестнике» за 1827 г. была напечатана известная «Сцена в книжной лавке», свидетельствующая о популярности произведений В. Скотта у публики: «И нечего сказать — на Вальтер Скотта // У нас пришла чудесная охота!» [17], его считали французским автором: «Его с французского у нас все переводят, // Так за француза он слывет» [17]. Самый пик интереса читательской аудитории к творчеству В. Скотта («вальтерскоттовская лихорадка» [18. С. 7]) приходится на 20—30 гг. XIX в.

К 1827 г. интерес к творчеству В. Скотта заметно возрастает, об этом свидетельствуют самостоятельные издания его произведений: «Уэйверли» (в переводе с французского); «Невеста Ламмермурская. Новые сказки моего хозяина, собранные и изданные Дждедеием Клейшботамом, учителем и ключарем Гандерклеягского прихода»* [19] (The Bride of Lammermoor, 1819); «Квентин Дорвард» (Quentin Durward, 1823, перевод с французского А.И. Писарева); «Талисман, или Ришард в Палестине. Из истории времен крестовых походов» [20]; «Битва при Ватерлоо» (The Field of Waterloo, 1815) вместе с отрывками из поэм и баллад («Замок Кадюов»* (Cadyow Castle, около 1799), «Дева Торо» (Maid of Toro, 1806), «Гленфинлас» (Glenfinlas; or Lord Ronalds coronach, 1812) и др. в прозаическом переводе); поэма «Повелитель островов» в прозаическом переводе; «Письма Павла к его родне» (Paul's Letters to his Kinsfolk, 1816, сразу в двух изданиях); и отрывки из «Жизни Наполеона Бонапарта» (The Life of Napoleon Buonaparte, 1827) [21].

Оставшийся неизвестным автор статьи для «Московского телеграфа» в 1827 г. предполагал, что источником многочисленных переводов произведений В. Скотта

на русский язык вполне могли стать переводы с польского: «Кто знает: может быть, и сии переводы перетащены с польского языка, куда они также приехали не прямо от Британских берегов, а сначала переплыли через пролив Кале, были в карантине французского переводчика, который своими куревами и зельями истребил из них все краски подлинника, и потом уже явились в русской одежде» [22].

По далеко неполному списку, приводимому О.В. Коноваловой, произведения В. Скотта для периодических и самостоятельных изданий «с французского языка в XIX в. Скотта переводили В. Броневский, С. Аксаков, А. Писарев, М. Воскресенский, А. Герасимов, С. де Шаплет, В. Соц, а с английского переводы произведений Скотта выполняли Н. Шигаев, С. де Шаплет, Н. Политковский» [23], что лишь подчеркивает популярность шотландского автора. Одну из характерных особенностей этого времени — прозаическое изложение поэтических текстов русскому читателю — отмечает Д.Н. Жаткин [24. С. 177], это касается поэзии больших форм.

В 1820-е гг. с французского языка были переведены прозой произведения В. Скотта «Мармион» (*Marmion*, 1808) [25], «Видение дона Родерика» (*The vision of Don Roderick*, 1811) [26], «Невеста Трирмена»* [27] и др.

Можно предположить, что изданная в 1827 г. книга «Битва при Ватерлоо» и вызвала зарифмованное ироническое высказывание «Московского телеграфа» о французском происхождении В. Скотта. Иногда переводчики отмечали, что перевод выполнен с английского поэтического оригинала, как было указано в вышедшей в 1823 г. в двух томах в Москве поэме В. Скотта «Матильда Рокби» [28].

Д.Н. Жаткин находит еще одну общую черту для переводной литературы начала XIX в. — системный характер обращения русских переводчиков сочинений В. Скотта к немецким и французским переводам [24. С. 184—185].

Помимо романов, принадлежащих В. Скотту, выходят романы, приписываемые его творчеству, впрочем, подражание манере Скотта становится мировой особенностью, подделки печатают не только в России и других странах, но и в Англии [18. С. 297—298].

В 1828 г. выходят отдельными изданиями романы «Редгонтлет» (*Redgauntlet*, 1824, в переводе с французского), «Сент-Ронанские воды» (*St. Ronan's Well*, 1824, перевод М. Вознесенского), последний, по замечанию И.Г. Белинского, имел большой успех. В прозаических переводах с французского переиздаются поэмы «Дева озера», «Видение дона Родерика» и «Мармион».

В журнале «Сын отечества» публикуют перевод рассказа «Вдова горца» (*The Highland Widow*, 1827); в «Московском телеграфе» помещены рецензии на русские издания произведений В. Скотта (№ 11, 16). В увидевшей свет в том же году «Росписи российским книгам для чтения из библиотеки А. Смирдина» среди переводной литературы больше всего перечислено романов Скотта (двадцать восемь номеров).

За период с 1823 по 1830 г. полные русские переводы различных романов «уйверлевского цикла» издавались 29 раз, причем пик приходится именно на 1829 г. А.А. Долинин неоднократно указывает, что популярностью в то время пользовался не только В. Скотт, хотя уже упомянутые, но не до конца распродан-

ные издания его переводных романов можно было найти в книжных магазинах и полвека спустя [18. С. 166—170]. В это время выходит перевод романа «Приключения Найджеля»* (The Fortunes of Nigel, 1822), имя переводчика которого, Д. Кафтырова, долгое время оставалось неизвестным [29].

В 30-е гг. Дельвиг, Пушкин и Сомов, участвуя в выпуске «Литературной газеты», много способствовали знакомству российской аудитории с произведениями авторов из Западной Европы, в разделе «Смесь» печатали переводы произведений В. Скотта, Гофмана, Мериме, Стендаля, Гюго, Манцони, В. Ирвинга [30].

Исследования периодики той поры в XX в. сделаны Ю.Д. Левиным, который провел фронтальный просмотр русской периодики, результатом чего явился исчерпывающий библиографический указатель «Вальтер Скотт в русской печати, 1811—1833» и предвещающая его содержательная обзорная статья, охватившая громадный и разнообразный материал, содержащий серьезный объем сведений и о переводах, и о периодических изданиях, печатавших их, что является прямым подтверждением увлеченности российских читателей творчеством Скотта [31].

Показательной в смысле соотнесения творчества двух романтиков (Скотта и Пушкина) является история публикации в «Литературной газете» (№ 2) за 1830 г. перевода трагедии В. Скотта «Дом Аспенов» со вставным «Романсом о рыцаре бедном» А.С. Пушкина. Номер издавался под особо внимательным присмотром А.С. Пушкина (он сам писал, что в это время он «один» издает газету).

Как пишет об этом Д.П. Якубович: «было объявлено о том, что уже получен в Петербурге «Английский Альманах: “The Keepsake”», и что «В нем помещены сочинения С. Вальтер Скотта (The House of Aspen), трагедия в 5-ти действиях. Так же как в «Галатее», в дальнейших № «Литературной газеты» стали появляться переводы новелл В. Скотта, взятых из предыдущих выпусков того же кипсэка».

Д.П. Якубович делает вывод о параллельности творческого сознания романтиков: «Случайно связан романс Пушкина о Рыцаре бедном с трагедией В. Скотта, русским переводчиком последнего и автором нот, но за этой случайностью чувствуется неслучайное «почему» — сознание современников Пушкина о большой близости этого романса «из рыцарских времен» к жанру «средневековых» исторических романов и драм В. Скотта — поэта этих времен» [32].

Очевидным подтверждением французского влияния на распространение популярности Скотта среди российских читателей является статья иностранного обозревателя, напечатанная в 1834 г. в «Библиотеке для чтения»: «Французский язык так овладел нами, что мы не знали бы и Вальтер-Скотта, если бы его сочинения не были переведены на этот язык, и не свели с ума его словесность» [33].

Забавный анекдот, рассказанный переводчиком поэм В. Скотта Амадеем Пишо об увлечении современников В. Скоттом, приводит А. Долинин: «Анекдот о знаменитом эдинбургском судье, лорде Германде, который пришел в такой буйный восторг от „Гая Мэннеринга“, второго романа автора „Уэверли“, что всегда носил его с собой и без усталости вопрошал всех вокруг: „Вы читали?“. Однажды в суде во время прений он процитировал какое-то место из любимой книги и, не в силах остановиться, стал читать главу дальше» [18. С. 33], причем самым интересным в этой ситуации было то, что свидетелем этого эпизода был сам В. Скотт, бывший в то время секретарем этого суда.

Многочисленные отклики на романы В. Скотта на французском языке также попадали в русскую печать, оживляя литературную жизнь России.

Однако издатели часто пренебрегали предисловиями В. Скотта к его романам, о которых и Амадей Пишо, и О. Бальзак высказывались в превосходной степени. Именно под влиянием В. Скотта в Европе распространилась мода на анонимные предисловия и критические статьи, написанные в форме послания или диалога: «достаточно вспомнить, например, знаменитое предисловие П.А. Вяземского к пушкинскому «Бахчисарайскому фонтану» — «Разговор между издателем и классиком с Выборгской стороны или с Васильевского острова», которое вызвало ожесточенную полемику на страницах русских журналов» [18. С. 74].

Интерес современной В. Скотту читательской аудитории к его творчеству объясняется свежестью и новизной его манеры письма, умением подать героическую историю как цепь обычных событий, связанных с жизнью обычных людей и их знаменитых современников, а также уникальным даром воссоздавать язык эпох, исторические особенности жизни людей и их повседневного быта.

Он мастерски использовал архаизмы, фразеологические обороты, диалектные слова и выражения как прием стилизации в историческом романе.

Сам он сформулировал свои принципы следующим образом: «язык автора не должен быть исключительно устарелым и непонятным, но автор должен по возможности не допускать слов и оборотов речи чисто современного происхождения. Одно дело использовать язык и чувства, равно свойственные и нам и нашим предкам, другое — навязывать им переживания и речь, характерные только для их потомков» [34].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Сын отечества. — 1820. — № 52. — С. 253—271; см. также «Сцены» из романа «Иванго, или Возвращение воина из крестового похода»* // См. также: Сын отечества. — 1820. — Ч. 66. — № 47.
- [2] Вестник Европы. — 1820. — Ч. 110. — № 8. — С. 300—307; Ч. 114. — № 22. — С. 81—89.
- [3] Вестник Европы. — 1821. — Ч. 116. — № 1. — С. 80; Ч. 118. — № 10. — С. 152—157.
- [4] Кенильворт: Исторический роман Сира Вальтера Скотта, с присовокуплением преуведомительного замечания о Кенильвортском замке и жизнеописания графа Лейчестера / Пер. с фр. <Ираклия Карпова>. — М., 1823. — Т. 1—4.
- [5] Вацууро В.Э. Готический роман в России // Новое литературное обозрение. — М., 2002. — Ч. 3.
- [6] Скотт В. Поема последнего барда* (с польск. перевода) / Пер. М.Т. Каченовский // Вестник Европы. — 1822. — № 9—10. — С. 88—124; № 11—12. — С. 255—293; № 13—14. — С. 70—113.
- [7] Благонамеренный. — 1824. — Ч. 27. — № 16.
- [8] Сын отечества. — 1825. — Ч. 103. — № 18. — Отд. I.
- [9] Московский телеграф. — 1825. — Ч. II. — № 8. — Отд. I.
- [10] Сын отечества. — 1825. — Ч. 104. — № 23 и 24. — Отд. II.
- [11] Московский телеграф. — 1825. — Ч. I. — № 1. — Отд. I.
- [12] Московский телеграф. — 1826. — Ч. 11. — № 19.
- [13] Московский телеграф. — 1826. — Ч. 11. — № 17 и № 18. — Отд. II.
- [14] Сын отечества. — 1826. — Ч. 105. — № 2.
- [15] Лотман Л.М. «И я бы мог как шут». URL: <http://www.lectures.edu.ru/default.asp>

- [16] Шевырев С.П. Веверлей, или шестьдесят лет назад* // Московский вестник. — М., 1827. — № 20. — С. 409—432.
- [17] Сцена в книжной лавке // Московский вестник. — М., 1827. — Ч. 5. — № 20. — С. 481—482.
- [18] Долинин А.А. История, одетая в роман. Вальтер Скотт и его читатели. — М., 1988.
- [19] Невеста Ламмермурская. Новые сказки моего хозяина, собранные и изданные Джедедием Клейшботамом, учителем и ключарем Гандерклейгского прихода. Сочинение сира Вальтера Скотта. — Ч. I—III. — М.: в тип. Имп. Московского театра; см. также: Московский телеграф. — 1827. — Ч. 16. — № 15. — Отд. I. — С. 272—275.
- [20] Талисман, или Ришард в Палестине. Из истории времен крестовых походов. Соч. Вальтера-Скотта. — Ч. I—III. — М.: в тип. Селивановского, 1827.
- [21] Московский телеграф. — 1827. — Ч. 16. — № 14. — Отд. II и Ч. 17. — № 18. — Отд. I.
- [22] Московский телеграф. — 1827. — Ч. 16. — № 15. — Отд. I. — С. 272—275, 273.
- [23] Коновалова О.В. Роман Вальтера Скотта «Граф Роберт Парижский. Роман Восточной империи» в русском переводе С. де Шаплега // VII Федоровские чтения. Университетское переводоведение: Тезисы докладов. — СПб.: СПбГУ, 2006. — С. 47—48.
- [24] Жаткин Д.Н. К вопросу о русских переводах произведений английской романтической литературы с языков-посредников // Вестник ЧПГУ. Серия «Филология и искусствоведение». — Челябинск, 2008. — № 6. — С. 173—189.
- [25] Скотт В. Мармион, или Битва при Флодден-Фильде: Поэма / Пер. с французского, прозой. — М.: в тип. Имп. Московского театра, 1828. — Т. 1—2.
- [26] Скотт В. Видение дона Родерика / Пер. с франц. А. Лазарева. — М.: тип. С. Семена, 1828.
- [27] Скотт В. Невеста Трирмена, или Долина Святого Иоанна: Поэма в трех песнях / Пер. с франц. — М.: тип. Имп. Московского театра, 1825.
- [28] Скотт В. Матильда Рокби: поэма в 6 кн. — М.: тип. С. Семена, 1823. — Т. 1—2.
- [29] Приключения Найджеля // Санкт-Петербургский Вестник. — С.-П., 1831. — Т. 4. — № 43—44 // Эпоха романтизма: Из истории междунар. связей русской литературы. — Л., 1975. — С. 59, 61.
- [30] История русской журналистики XVIII—XIX / Под ред. А.В. Западава. — М., 1973. — Ч. 2.
- [31] Левин Ю.Д. Прижизненная слава Вальтера Скотта в России // Эпоха романтизма: Из истории междунар. связей рус. лит. — Л., 1975.
- [32] Якубович Д.Р. Трагедия В. Скотта «Дом Аспенов» и пушкинский романс о рыцаре бедном // Сборник статей к 40-летию ученой деятельности академика А.С. Орлова. — Л., 1934. — С. 449—458. URL: <http://ruthenia.ru/document/532296.html>
- [33] Библиотека для чтения. — 1834. — Т. 2. — Отд. 7.
- [34] Скотт В. Письма. Собрание сочинений в 20 томах. — М., 2005. — Т. 19.

WALTER SCOTT'S WORKS PERCEPTION BY HIS RUSSIAN CONTEMPORARIES

O.G. Anossova

Foreign languages chair № 4 FLI
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the beginning of the XIX century the reading audience in Russia got acquainted with W. Scott's works as early as they had been written by Scott and published in translations everywhere in Europe. Periodicals' activity of the time is in the focus of the article as well as Russian literary criticism formation and new translation culture environment emerging.

Key words: romanticism, prose, journalism, translation, periodicals.

СИМВОЛИКА ОДИНОЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ МУЖСКОМ РОМАНЕ (Сергей Минаев. «Dухless»)

С.А. Кидямкина

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье дается анализ символики одиночества на материале современного романа, рассматривается лексический состав, характеризующий героя-мужчину.

Ключевые слова: лингвокультура, лексико-семантическая группа, гендерная роль, лексика, одиночество, языковая картина мира, языковая единица, семья, семейные отношения, семейные ценности, лексическая единица, лингвистический портрет, концепт, лексема.

В современной русской лингвокультуре в качестве внеязыковых факторов, формирующих семиосферу семейных отношений, выступают глубокие изменения в социокультурной, общественно-политической и экономической ситуациях.

Институт семьи и распределение в нем ролей напрямую зависят от макропроцессов в социуме и находят свое отражение в меняющемся языке нации, в динамике лексико-семантических групп внутри него.

Эти изменения коснулись, прежде всего, представления о семейных ценностях, а также социально-психологической составляющей гендерных ролей в обществе в целом и в семье в частности.

Следует обратить внимание на то, что современные российские и зарубежные гендерные исследования сосредоточены преимущественно на парадигме «женских исследований», в то время как изучение формирования и трансформации мужских социальных и гендерных ролей в семье чаще всего остается вне поля внимания исследователей. Поэтому наше исследование направлено на изучение мужской языковой картины мира, и на примере лексики романа «Dухless» С. Минаева мы проанализировали семиосферу семейных отношений, выявив в тексте акцентирование одинокого героя-мужчины.

Приведенный нами анализ открывает мужскую точку зрения на проблему семейных отношений и одиночества.

Лингвокультурный пласт романа С. Минаева интересен в том плане, что в нем изображена та социальная и возрастная прослойка российского населения, которая наиболее активно подверглась изменениям — в образе жизни, в семейных ценностях, мировоззренческих основах, а соответственно, объективировалась в языковых единицах — лексических, фразеологических.

Анализируя лексический состав текста, можно сделать вывод, что семейные отношения для большинства героев в современном обществе уже не являются главным смыслом жизни, т. к. лексема «семья» встречается в негативном моральном контексте, что снижает ценностный статус семейных отношений. Несколько раз в тексте указывается на прямую связь порочного поведения (связь с прости-

тутками) и семейного положения героя (женат, имеет двоих—троих детей). Такими лексическими единицами, например, создается лингвистический портрет «идеального семьянина» начала 2000-х гг.: «Кондратов, практически законченный алкоголик, поедет сегодня, как истинный муж и отец двоих детей, к проституткам» [2. С. 49].

Десакрализация образа семьянина выражена в окказиональных антонимах *алкоголик / истинный муж, проститутки / истинный муж, отец*.

Таким образом, создается отталкивающий, вульгарный образ семьянина, который дорожит своими отношениями с родными лишь ради сохранения стабильности, статуса положительного и респектабельного мужчины, с которым можно завязывать бизнес-отношения.

Автор демонстрирует ценностную замену семейно-родового хронотопа субкультурными социальными хронотопами.

1. Это элитарное бизнес-сообщество, получившее в русском языке 1990-х гг. лексическое обозначение — аббревиатуру VIP (от англ. very important person), причем на данный момент заглавные буквы уже воспроизводятся как строчные. Это, несомненно, свидетельствует о стремительной ассимиляции иностранного языкового заимствования, его востребованности носителем языка (доказательство тому — присутствие этого обозначения в данном романе, а также в языке СМИ и литературе грамматических вариантов этой лексемы: появление множественного числа «випы», склонение слова по падежам).

В романе С. Минаева герой использует эту аббревиатуру для обозначения как людей определенной категории, так и мест, где эти люди собираются: «В двух комнатах бары, в трех других — что-то вроде lounge-зон или vip-зон, как переименовали это название на русский манер...» [2. С. 144]; «Конечно, никаких за пределами випов в этих комнатах нет...» [2. С. 145]; «Я пулей выношусь из випа, пробегаю мимо бара к выходу и оказываюсь на улице» [2. С. 158].

Лексема «випы» окказионально противопоставлена лексеме «семья». В романе «випы» проводят свое свободное время вне дома, в определенной среде, в то время как «семья» традиционно вызывает представление о доме.

2. Это неформальное сообщество «тусовки». Лексема «тусовка» также противопоставлена лексеме «семья», их семантика контрастирует по множеству параметров.

Так, во временном плане «тусовке» отдано ночное время суток, семье — дневное (короткие промежутки перед уходом героя на работу, а также короткий отрезок времени после его позднего возвращения с нее, несколько часов перед сном).

Ночное время маркировано положительными эмоциями, дневное-семейное — негативными (*рутина, «ящик», скучная жена* и пр.).

Герой стремится реализовать себя по преимуществу в двух сферах — деловой и «тусовочной», т.е. вне семейного очага. Обратим внимание на то, что такие традиционные лексемы семиосферы семьи, как «очаг», «гнездо», «отчий (родительский) кров», «дом» отсутствуют в романе.

Несколько лексико-семантических гнезд образуют поле самопрезентации субъекта речи (героя-рассказчика):

— фамильно-уничижительная семантизация в рамках фольклорного дискурса или слэнга (криминально-тюремного, молодежного, «гламурного»): «*скотина*», «*урод*», «*козел*», «*лузер*», «*лох*», «*старый тусовщик*», «*клоун на арене*»;

— семантизация психологической искусственности, неподлинности: «*целлюлоидный мальчик*», «*странный*», «*все по барабану*», «*медиагерой вечера*»;

— семантизация двуполости, амбивалентности: «*пластмассовый андрогин*», «*отстраненный мальчик-андрогин*».

В приведенных автохарактеристиках заключена глубокая ирония субъекта речи, что подтверждает кризисность, катастрофичность сознания и семейно-личностной ситуации в целом.

Глаголы, фразеологические единицы, вообще лексико-семантические варианты, репрезентирующие концепт «любовь», чрезвычайно редко встречаются в тексте, однако их число нарастает лишь в финале романа: «*целовать её пальцы*», «*рыдать в её плечо*», «*выслушать тебя*», «*тебя понимают*». В них начинает проявляться коммуникативно-понимающая, партнерская установка, а не инфантильный нарциссизм.

В отличие от концептосферы *любви* (это чувство с таким трудом дается герою и, соответственно, весьма скудно представлено в лексическом составе текста), сфера *флирта* широко представлена лексически в романе, однако практически все лексические единицы или содержат в себе негативную семантику, или помещены в сниженно-комический, иронический контекст: «*фальшивая страсть*», «*весь этот кадрезж*», «*фальшивый и лажовый кадрезж*», «*похоть*», «*пучина, отравленная алкоголем и химией*», «*душевная монодрама*», «*омут страстей*» (в ироническом контексте), «*равнодушие*», «*пустота*», «*ад*».

Как видим, дан довольно широкий диапазон ассоциативно-семантических оттенков концепта «флирт» (или, если следовать словарю концептов Ю.С. Степанова, концепта «блуд» [3. С. 895—898]). Это свидетельствует о доминировании — ценностном, количественном — данной семиосферы в сознании одинокого героя, носителя современной русской лингвокультуры.

Точно так же, как для концепта «любовь», в романе практически не находится лексических вариантов, для обозначения возлюбленной героя тоже отсутствуют номинации. Тем не менее, семантический полюс, противоположный «любимой», т.е. девушки для многочисленных свиданий героя, имеет широкий диапазон особых лексико-семантических вариаций: «*телки*», «*the telki*», «*тэтэшки*», «*ресторанные шлюхи*», «*молоденькие девочки*», «*чувихи*», «*девки*», «*вавилонский блуд*», «*пьяная баба*», «*пустые девицы*».

Специфично использование грамматической формы употребления перечисленных лексем в тексте: для обозначения партнерш по беспорядочным половым отношениям героя используются в подавляющем большинстве случаев существительные множественного числа, а для номинации и атрибуции «любимой» всегда используется единственное число.

Знакомство с разными девушками, как видно из текста романа, является не поводом для развития более близких, душевных, стабильных отношений, а поиском

материальных выгод и престижного образа жизни. Поведение девушек в ночном клубе (внесемейное пространство «тусовки») лексически репрезентировано, например, в метафорах *битвы*, *охоты*: они выбирают «*объект для атак*», оценивают «*третьим глазом*» «*рельеф предстоящей битвы*». Их интересует мужчина не как партнер для возможных чувств, а как содержимое его кошелька.

Автор романа подчеркивает временный, преходящий, «одноразовый» характер отношений между мужчиной и женщиной («*моя сегодняшняя подруга*», «*повседневные знакомые телочки*»). «*Сменить подругу, поменять работу*» — две морфологические вариации глагола обозначают и одушевленного субъекта (*девушку*), и объект (*работу*). Глагол «сменить» устойчиво ассоциируется в русском языке с лексемой «одежда» — «сменить несвежую, грязную одежду (белье, чехлы, воротнички и пр.)»).

Таким образом, в данном контексте осуществляется вульгаризация, снижение взаимоотношений мужчины и женщины, низведение отношения к женщине как к наскучившей вещи, объективируется овеществление межличностных внесемейных отношений между мужчиной и женщиной.

Анализ семиосферы семейных аномалий романа «*Duxless*» позволяет заключить, что семейные отношения представлены в трех семантических вариантах: как негативные; как ненужные герою (героям) в силу инфантильности и нарциссизма характера; как искомые, но затрудненные в реализации.

Герой романа «*Duxless*» — продукт эпохи перехода, разочарования поколения 35—40-летних.

«*Депрессия*» — одна их частых характеристик состояния героев. При этом источником данного состояния являются практически все сферы деятельности и существования — «*работа, семейная жизнь, любовь, водка, наркотики*».

Одиночество показано С. Минаевым как переходное, кризисное состояние героя, которого мы видим свободным и безответственным, множащим свои половые связи и при этом все более погрязающим в депрессии.

Жизнь с любимой женщиной для него невозможна по причине его нравственной незрелости, опустошенности: идеалы поколения родителей им отвергнуты, а собственные еще не определены. Семейные аномалии раскрываются в тексте с помощью своеобразного «минус-приема» [1. С. 14] — т.е. знака отсутствия нормальных, идеальных семейных отношений.

Таким образом, культ одинокого героя-мужчины окружен в современной русской литературе негативным, ироническим, трагикомическим ореолом и свидетельствует о кризисном состоянии семейных ценностей, которые в проанализированном романе вводятся в негативный контекст.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. — Статьи. Исследования. Заметки (1968—1992). — СПб.: Искусство-СПБ, 2000.
- [2] Минаев С. *Duxless*, или Повесть о ненастоящем человеке. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
- [3] Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Академический проект, 2001.

**LONELINESS SYMBOLICS
IN THE MODERN MAN'S NOVEL
(Sergey Minaev. «Духless»)**

S.A. Kidyamkina

Department of Russian language and methods of its teaching
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article the analysis of the symbolics of loneliness on the material of the modern novel is given, the lexical structure characterizing the hero-man is considered.

Key words: lingvoculture, lexico-semantic group, gender role, lexicon, loneliness, language picture of the world, language unit, family, family relations, family values, lexical unit, linguistic portrait, concept, a lexeme.

«БЛАЖЕН, КТО МОЛЧА БЫЛ ПОЭТ» (слово и молчание в поэзии В. Ходасевича)

Л.А. Косарева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Творчество В. Ходасевича, замолчавшего как поэт в 1928 г., рассматривается в контексте русской литературы и философии. В статье анализируется онтология молчания как состояния, предвещающего рождение нового художественного смысла.

Ключевые слова: В. Ходасевич, поэзия 20-х гг. XX в., онтология художественного слова.

«Мысль изреченная есть ложь» — это кодекс молчания в русской литературе. И чем значительнее писатель, тем более таинственным представляется исходящее от него молчание. По словам Достоевского, Пушкин «унес с собою в гроб некую великую тайну» [1. С. 149].

Свою статью о В. Соловьеве Д. Мережковский называет «Немой пророк», потому что о самом главном он говорил «не словами, а моновениями, знаками, как немой» [2. С. 118—119]. Чехов, по мнению того же Д. Мережковского, «свято молчал о святом» [2. С. 126].

В эту традицию вписывается и фигура Владислава Ходасевича, который после книги «Европейская ночь», изданной в Париже в 1928 г., замолчал как поэт. Где же онтологические объяснения высказыванию Пушкина: «Блажен, кто молча был поэт»?

Начнем с того, что тишина и молчание — разнятся, а вот слово и молчание — в предельных случаях обратимы.

Приведем выдержку из лингвистического анализа Н.Д. Арутюновой: «...глагол *молчать* ...предполагает возможность выполнения речевого действия» [3. С. 82].

Сознание есть всегда «сознание — о». Молчание есть тоже форма сознания, способ его артикуляции, и занимает законное место в ряду других форм: думать о..., говорить о..., писать о..., молчать о...

Порой создается ситуация, при которой слово ничего не говорит, а молчание говорит все или слово говорит о том же, о чем говорит молчание.

Символом этой традиции может служить русская икона «Иоанн Богослов в молчании». На этой иконе мы видим Иоанна Богослова, левой рукой развернувшего книгу с началом своего Евангелия: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог». Правая рука Иоанна Богослова поднесена к устам и как бы налагает на них знак молчания. Одна рука открывает слово, другая утаивает его.

Но суть в том, что на высшем уровне слово и молчание взаимнообратимы: о чем Иоанн говорит в своем писании, о том же и молчит своими устами. Когда молчание и слово говорят об одном и том же, сказанное приобретает двойную значимость. Отсюда и основополагающее для восточнохристианской мистики и аскетики явление исихазма (безмолвия). Это дисциплина умолкания, то есть произне-

сение такого внутреннего молитвенного Слова, которое есть само бытие и исключает внешнюю речь.

Особенность русского языка — в том, что он впитал эту формативную способность Слова-Логоса, которое не сообщает о мире, а буквально творит его: «И сказал Бог: да будет свет. И стал Свет» (Бытие, 1:3).

Возможно, это преобладание формативной функции над информативной, назывательной объясняется тем, что в своей письменной форме он с самого начала возник «священный язык» как язык перевода Библии. Возможно, что эта первородная связь хотя бы отчасти объясняет врожденную склонность русского языка к священнодействию.

О. Мандельштам назвал это бытийственностью русского слова. В статье «О природе слова» он пишет, что русский язык «стал именно звучащей и говорящей плотью» [4. С. 245]. И далее: «Ни один язык не противится сильнее русского назывательному и прикладному назначению. Русский номинализм, т.е. представление о реальности слова, как такового, животворит дух нашего языка» [4. С. 247].

Для О. Мандельштама, как прежде и для Ф. Тютчева, молчание — это прорыв словесной культурной пелены, рождение в высший мир, где человеческое встречается с божественным и умолкает, поскольку может воспринять божественное слово лишь полнотой своего молчания. Отсюда и заклинание: «Да обретут мои уста Первоначальную немоту, Как кристаллическую ноту, Что от рождения чиста!» («*Silentium*») [5. С. 62].

Такая традиция «языкопоклонства» в России увенчалась в начале XX в. религиозным движением имяславия, на сторону которого встали значительные русские мыслители: Павел Флоренский, Сергей Булгаков, Алексей Лосев.

Такое Слово-Бытие может произноситься в молчании именно потому, что оно ничего не сообщает, но само являет себя.

Покажем значение молчания на примере трех литературных эпизодов русской литературы.

Это немая сцена в развязке гоголевского «Ревизора», молчание Великого инквизитора в «Братьях Карамазовых» Ф. Достоевского, сцена из чеховского «Вишневого сада».

При всей разности этих эпизодов можно заметить, что молчанию предшествует словоизвержение, и тогда бытие заявляет о себе в образе молчания.

Немой сцене у Н. Гоголя предшествуют реплики пустых болтунов Бобчинского и Добчинского. В этот момент появляется жандарм с вестью о ревизоре.

У Ф. Достоевского на все обвинения Великого инквизитора Христос отвечает молчанием и безмолвным поцелуем в уста нового Иуды. Звонком и бряцанием оказывается вся речь инквизитора перед молчанием Христа и его поцелуем, который знаменует любовь и одновременно запечатывает уста лжеца.

У Чехова перед немой сценой разглагольствует Гаев, самый многословный из всех пустословов пьесы.

«Гаев (негромко, как бы декламируя). О природа, дивная, ты блещешь вечным сиянием, прекрасная и равнодушная...

Варя (умоляюще). Дядечка!

Аня. Дядя, ты опять!»

И далее в тишине «раздается отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный» [6. С. 332].

Как только замолкает Гаев, природа вставляет свое «слово». Потому-то и молчат чеховские герои о главном, что чувствуют бессилие любой речи — и тогда речью становится звук лопнувшей струны.

Во всех трех эпизодах безмолвие скапливается в самой избыточности слов, как невыговоренность смысла. Устами Бобчинских, Добчинских, Гаева, Великого инквизитора слово выкликает самого себя. Это не Логос-Царь, а Логос-Самозванец. И когда появляется настоящий царь — Ревизор у Гоголя, Христос у Достоевского, природа у Чехова — то это молчащий логос. Молчание приходит как возмездие Лже-Слову.

Обобщая сказанное об онтологических характеристиках русского слова, способного усиливать свою «бытийственность» молчанием, можно определить поэтическое молчание В. Ходасевича с 1928 г. как почти сакральный, эзотерический творческий акт.

Последнюю поэтическую книгу «Европейская ночь» можно рассматривать не только как итог собственной творческой биографии, но и в качестве эпилога к целой эпохе эстетической мысли, прошедшей под знаком «универсального символизма».

В. Ходасевич раньше и острее других ощутил себя в стане поэтов, выбитых из истории (см.: Д. Малмстад, Р. Хьюз [7], Д. Бетти [8], Ю. Левин [9]). Хронологически эпоха символизма еще не кончилась, но между ней и современностью образовалась непреодолимая культурная дистанция. «Люди символизма» существуют в другом культурном времени и со своими «современниками-чужаками» не скрещиваются — «тут — закон, биология культуры» [10. С. 107].

Какое-то время он склонен был полагать себя одним из хранителей «золотого запаса» гуманистических ценностей. Эта уверенность нашла отражение в стихотворениях «Встаю расслабленный с постели...», «Петербург»: «А мне тогда в тьме гробовой, российской, // Являлась вестница в цветах, // И лад открылся музыкой-ский // Мне в сногшибательных ветрах» [11. С. 155].

Однако оба они разительно контрастируют с общим настроением «Европейской ночи», кажутся вынутыми из «Тяжелой лиры», предшествующей книги Ходасевича, которую обрамляют стихотворения о доступной лишь орфическому слуху поэта «музыке сфер». Темой же «Европейской ночи» становится утрата «музыкального лада» и самим поэтом, и всем мирозданием.

Отправной точкой деэстетизации картины мира у Ходасевича также становится открытие глухоты социума к поэтическому слову.

Обывательский дух торжествует по обе стороны границы — и в России, и на Западе. Публицистически прямо сказано об этом в серии статей («Там или здесь», «НЭП», «Окна во двор» и др.). Только «там» — регламентация, «полицейский приказ», а «здесь» — «оскудение языка», «шутовство» и «пошлость».

Былая «музыка сфер» почти полностью заглушена какофонией «филистерского» существования: «Кастрюли, тарелки, пьянино гремят, // Баюкают няньки крикливых ребят. // С улыбкой сидит у окошка глухой, // Зачарован своей тишиной»

[11. С. 175]. Живое поэтическое слово в нем полностью лишено онтологического резонанса, как в ст. «Баллада». «Беззлобный, смирный человек „с опустошенным рукавом“ становится олицетворением бытия, которое отказывается подчиняться жизнетворческим импульсам. В нем царит „усеченный“ человек, усеченное до „идиотств Шарло“ искусство, сам его парадиз — лубочная картинка. «Мне невозможно быть собой, // Мне хочется сойти с ума, // Когда с беременной женой идет безрукий в синема» [11. С. 177]. Расправа с ангелами во второй «Балладе»: «Ременный бич я достаю // С протяжным окриком тогда // И ангелов наотмашь быю...» — отражает крушение уверенности в том, что поэтическое слово как проекция Слова божьего «однородно» реальности.

Былые вестники высшего мира предстают порождением игры поэтического воображения, обладают не божественной, а чисто имагинативной природой, напоминая тем «вестников» обэриутов. Подлинный же «ангел» нового европейского Эдема даже не удостоивает «пророчествующего» поэта ответа, поскольку все его патетические жесты для него — жесты юродивого. Они не могут быть поняты хотя бы как вызов норме «усеченного» бытия, настолько та неколебима: «Стоит безрукий предо мной // И улыбается слегка. // И удаляется с женой, // Не приподнявши котелка» [11. С. 178].

Тишина, глухота социума — это не та вековая тишина, не то гулкое молчание народа, о котором сказано Пушкиным («Народ безмолвствует»), Гоголем («Русь, куда же несешься ты? Дай ответ. Не дает ответа») Некрасовым («Увы! Не внемлет он и не дает ответа»), Платоновым (коммунист Симон Сербинов «читал вслух Глеба Успенского в избах-читальнях. Мужики жили и молчали, а Сербинов ехал дальше в глубь Советов» [12. С. 282].

Разочарование в действительности искусства стало для Ходасевича глубоким потрясением.

В «Европейской ночи» поэт вплотную подходит к идее того, что в условиях десакрализации культуру может спасти только дух воображения, имагинации, который не даст человеческой природе замереть в плену «механического уюта» цивилизации. Позднее эта идея была развернута в «Имагинативном абсолюте» Э.Я. Голосовкера, утверждавшего, что «...мысль есть тоже природа. Она есть высшее в природе, обернувшееся против низшего в природе, против анималистического» [13. С. 118]. Голосовкер определяет культурное сознание как «имагинативную реальность, которая для нас реальнее любой реальности вещной».

В «Европейской ночи» реальность всех уровней имагинативного (от поэтической мечты до божественного промысла) была сильно поколеблена. Замкнутость распространяется и на посмертный удел — творения мастеров неизбежно обречены «складскому хранению»: «По залам прохожу лениво. // Претит от истин и красот Нет! полно! Тяжелеют веки // Пред вереницею Мадонн, — // И так отраднo, что в аптеке // Есть кисленький пирамидон» [11. С. 168].

В отношении к идее поэтического слова, существующего из себя самого, «реального» для круга посвященных, Ходасевич занимает промежуточное положение между Маяковским и Мандельштамом. Для него, в отличие от Маяковского, подобное слово на грани немoty было приемлемо и доступно.

Для Маяковского же слово должно всегда двигаться к публике. К моменту написания поэмы «Во весь голос» поэтическая идея Маяковского переживала глубокий кризис, поскольку «класс» отвергает его, «живого», а не «мумию». Его никак не устраивала участь экспоната некоего палеонтологического музея, выставочная клетка, общая с Пьером Присыпкиным из пьесы «Клоп». Но путь засловесного молчания, которое содержит в себе полноту невыговариваемого слова (М. Хайдеггер: «Подлинный человек говорит подлинно лишь когда он молчит» [14. С. 112]) был невозможен для Маяковского, поскольку навыков внутреннего диалога стиль Маяковского был лишен и художественное мышление поэта было слабо приспособлено к фазе длительного стиливого перехода.

Как выход из тупика Маяковский выбрал уход из жизни. Его «лирический выстрел» (М. Цветаева) был воспринят как жест гражданского и поэтического звучания.

Несколько иначе проблема выживания культуры решается в поэзии О. Мандельштама. Шепот обескровленного рта, губы становятся последним оружием души человека посреди воюющего хаоса «вещества»: «Чего добились вы? // Блестящего расчета: // Губ шевелящихся отнять вы не смогли» [15. С. 216].

Таким образом, голос, язык, речь выступают метасимволом неуничтожимости поэтического слова, универсальным вместилищем лирического «я».

Значит, залогом выживания культуры является не уход из жизни, не молчание, а сохранение самого слова, причем не слова с прописной буквы (Божественного Логоса), а со строчной — слова поэта, человека.

В отличие от Мандельштама Ходасевич не находит в «отдельном существовании» онтологически ценностного смысла.

В рецензии на книгу В. Вейдле «Умирание искусства» он называет причиной «выветривания» высокой культуры «паралич преображающего начала», полагая его следствием «упадка религиозного отношения к миру» [16. С. 180]. В его условиях сохранение личной веры в реальность имагинативного не способно уберечь творчество художника от краха: «и верующий художник не останется невредим среди общей катастрофы... чтобы найти общий язык с народом, с „массами“ ... он вынужден приспособлять свою эстетику и их безбожному мировоззрению, то есть ее разрушать, потому что безбожной эстетики не существует» [16. С. 181].

Схожая логика лежит в основе двойственных оценок символизма. Теперь же теургия для избранных окончательно обесмыслилась: «...религиозное прозрение должно совершиться не внутри самого искусства, а прежде всего в мире, его окружающем». Критическая деятельность, все более захватывающая Ходасевича с середины 20-х гг., рассматривалась им как дань «преобразовательной» программе символизма, форма религиозного и эстетического просветительства, должного реформировать «безбожное мировоззрение» «современников-чужаков». На тот же путь он старается подвинуть былых соратников. Исходный посыл этой программы реформирования общественного сознания носил утопический характер. Но утопизм Ходасевича был лишен радикального намерения подстегнуть историю. До нового «духовного возрождения» отводится срок «лет в 400» [16. С. 184].

Цифра произвольная, но отдаленность второго ренессанса идет вразрез с утопическими ожиданиями начала века, полагавшими человечество стоящим на самом пороге новой цивилизации.

Поэзия, судя по всему, непосредственного участия в «религиозном возрождении» принимать не должна. «Уйти в подполье», по мысли поэта, для искусства не выход, ибо и там оно «не всегда сохранит чистоту» [16. С. 184].

Спасение от умирания может принести скорее *«смерть наоборот»*. Эстетическая мысль, отторгаемая современностью, должна принять это отторжение и довести его до абсолютного предела — эзотерического молчания, наполненного виртуальными, замершими, подобно эмбриону в стадии прабытийного становления, смыслами: «Пора не быть, а пребывать, Пора не бодрствовать, а спать, Как спит зародыш крутолобый, И мягкой вечностью опять Обволокнувшись, как утробой» («Из дневника») [11. С. 174].

Эти строки — своеобразный ответ на «Недоносок» Е. Баратынского. Творческий дух в этом стихотворении «мал и слаб», он ничтожен и беден, он носится, как пух, «меж землей и небесами». На земле он может оживить лишь недоносок «без бытия»: «Мир я вижу как во мгле; // Арф небесных отголосок // Слабо слышу... На земле // Оживил я недоносок. // Отбыл он без бытия: // Роковая скоротечность! // В тягость роскошь мне твоя, // О бессмысленная вечность!» [17. С. 124]. Для Ходасевича же невозможность художественной мысли довоплотиться в фактическую реальность уже становятся залогом возможного выживания искусства в эпоху его «социального угнетения».

Тот же мотив эмбрионального молчания, возвращающий слово к смысловой полноте Вечности, появляется в одном из заключительных стихотворений поэтической книги Б. Лифшица «Патмос», после выхода которой в 1926 г. он, кстати, замолчал как поэт: «И в тишине, где нас никто не слышит, Где пеньем сфер мы сражены в упор, Не нашу ль жизнь, как легкий пар, колышет, Карбункулом пытая, атанор? Когда у вас дыханья не хватает...» [18. С. 98].

В «недоношенном» слове подчеркнута не искусственность, а близость к полноте вселенной, объединяющей категории бытия и небытия. Подобное слово мертво лишь когда выговорено, но «недовыговоренное», сокрытое в молчании, оно все-таки живо, тая в себе отголосок «пенья сфер» и находясь в состоянии непрерывного становления. Это молчание, напряженно наполненное потенциями второго рождения.

Как видим, на протяжении второй половины 20-х гг. «клик смерти» символизировал жизненную сопротивляемость традиции душасемому давлению новой социокультурной ситуации, подчеркивал сохранение поэтом свободы выбора, пускай последнего.

Уход из жизни (Маяковский), сохранение слова на грани немоты (Мандельштам), лирическое самоустранение (Ходасевич) приобретали созидательную семантику. Это был знак стоической верности культуре, противостоящей «варварству» и «помпейскому ужасу» (очерк В. Ходасевича «Помпейский ужас») современности.

Таким образом, молчание В. Ходасевича, напряженно наполненное потенциями второго рождения, символизирует отторжение от «заблудшей» действительно-

сти и слияние с высшей имажинативной реальностью категорий культуры. «Современно не то, что перекрикивает, — писала М. Цветаева, — а иногда и то, что перемалчивает» [19. С. 369]. Если воспользоваться ее же определением поэта — «эмигрант из Бессмертья в время» [19. С. 364], то можно сказать, что отказ Ходасевича от творчества получает значение вынужденной, но необходимой «репатриации».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Достоевский Ф.М.* Пушкин. — Полн. собр. соч. — Т. 26. — Л., 1984.
- [2] *Мережковский Д.С.* В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. — М., 1991.
- [3] *Арутюнова Н.Д.* Феномен молчания // Язык о языке. — М., 1982.
- [4] *Мандельштам О.Э.* О природе слова // О. Мандельштам. Собр. соч. в 3 т. — Т. 2. — Нью-Йорк, 1971.
- [5] *Мандельштам О.Э.* Silentium // О. Мандельштам. Стихотворения. — Л., 1974.
- [6] *Чехов А.П.* Вишневый сад // Собр. соч.: в 12 т. — Т. 10. — М., 1985.
- [7] *Малмстад Д., Хьюз Р.* Вступительная статья // Ходасевич В.Ф. Стихотворения. — Т. 1. — Ann-Arbor. Ardis, 1983.
- [8] *Bethea D.V.* Khodasevich: His life and Art. — Princeton, 1983.
- [9] *Левин Ю.* Заметки о поэзии Ходасевича // Wien Slavistischer Almanach. — 1986. — Band 17.
- [10] *Ходасевич В.Ф.* О символизме // Русская литература. — 1989. — № 1.
- [11] *Ходасевич В.Ф.* Стихотворения. — Л., 1989.
- [12] *Платонов А.П.* Собр. соч. в 5 т. — Т. 2. — М., 1998.
- [13] *Голосовкер Э.Я.* Логика мифа. — М., 1998.
- [14] Цит. по: *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка. — М., 1979.
- [15] *Мандельштам О.Э.* Соч. в 2 т. — М., 1990.
- [16] *Ходасевич В.Ф.* Статьи. Записная книжка // Новый мир. — 1990. — № 3.
- [17] *Баратынский Е.А.* Избранное. — М.: Терра, 2003.
- [18] *Лифшиц Б.К.* Полутораглазый стрелец: Стихотворения, переводы, воспоминания. — Л., 1989.
- [19] *Цветаева М.И.* Соч. в 2-х т. — Т. 2. — М., 1988.

«BLESSED IS HE WHO IN SILENCE WAS A POET» (Word and Silence in the Poetry of V. Khodasevich)

L.A. Kosareva

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho -Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Vladislav Khodasevich, silent as a poet in 1928, is inscribed in the context of Russian literature and philosophy (IE Baratynsky, F. Dostoyevsky, Mandelstam, P. Florensky, A. Losev, Andrei Platonov, B. Lifshitz). The article reveals the ontological meaning of silence as a state filled with the possibility of a second birth.

Key words: Vladislav Khodasevich, the poetry of the 1920s 19 century, ontology of artistic expression.

А.Л. ВОЛЫНСКИЙ О «ПРИЧИНАХ УПАДКА» РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 1890-Е ГГ.

И.И. Пименова

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

В статье рассматриваются вопросы взаимоотношений литературной критики и русской литературы в творчестве редактора, литературного критика журнала «Северный вестник» А.Л. Волынского в 1890-е гг. В условиях культурного кризиса Волынский решительно боролся против материализма и утилитаризма в литературе.

Ключевые слова: литература, литературная критика, публицистика, идеализм, материализм, утилитаризм, эстетика, интеллигенция, «Северный вестник».

В 1893 г. вышла из печати книга начинающего писателя Д.С. Мережковского «О причинах упадка и новейших течениях современной русской литературы», вызвавшая шквал критических оценок. Одним из критиков Мережковского стал Аким Львович Волынский (Флексер), публицист, искусствовед, редактор журнала «Северный вестник».

Этот журнал стал в авангарде борьбы против идейного и эстетического наследия 1860-х гг., ассоциируемого с именами русских критиков — Д.И. Писарева, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского и их последователей в 1880—90-е гг. — А.М. Скабичевского, Н.К. Михайловского, В.Г. Короленко.

Острота идейной полемики вызывалась, прежде всего, тем обстоятельством, что в ее основе лежали споры об общественной роли литературы и литературной критики, поскольку литература являлась формой выражения социального сознания интеллигенции. В традициях шестидесятников — Чернышевского, Добролюбова, Писарева — литература должна была служить потребностям изменения действительности, борьбы с социальной несправедливостью и злом. Чернышевский емко сформулировал свое эстетическое кредо знаменитой формулой — «прекрасное есть жизнь».

Установка на служение литературы «утилитарным» политическим задачам, отстаиваемая критиками-шестидесятниками, означала отказ от принципа «чистого искусства», подмену вопросов эстетических, художественных идейно-политической проблематикой.

Эта установка довлела практически над всеми основными изданиями пореформенной эпохи, господствовала в отечественной журналистике, в журналах «Русское богатство», ранее — в «Отечественных записках», «Вестнике Европы».

Следует отметить, что и новая тогда марксистская журналистика также стояла на почве литературного радикализма и утилитаризма 1860-х гг. (А.М. Горький, Г.В. Плеханов).

Между тем именно в 1880—90-е гг. происходит перелом в сознании интеллигенции, который можно определить как мировоззренческий кризис, проявив-

шийся в смене идейно-философских акцентов. Интеллигенция все более и более отходила от материализма, обращалась к идеалистическому и религиозному пониманию жизни.

В 1890-е гг. в моду входит неокантианство с характерным для него компромиссом между идеализмом и материализмом. Жажда поиска смысла жизни заставляет известных писателей — Л. Толстого, В. Соловьева, затем — Д.С. Мережковского и В.В. Розанова формулировать «новое религиозное сознание», или даже как у Мережковского — религию «третьего завета».

Не вдаваясь в подробности этой темы, заслуживающей самостоятельного изучения, следует отметить, что первопроходцем в борьбе за идеализм стал Аким Волынский, который громогласно, а то и скандально низвергал кумиров 1860-х гг. Он, по сути, выступил против течения радикальной, оппозиционной интеллигенции, заявил новую эстетику, подверг критике господствующие со времен Чернышевского эстетические парадигмы.

Безусловно, Волынский как идеолог «раннего символизма» и идеализма не мог в советском литературоведении оцениваться положительно, хотя стараниями Куприяновского его творчество было в существенной степени изучено [2]. Советская историография «Северного Вестника» опиралась на эстетические заветы Чернышевского, что в существенной степени затруднило понимание как литературного процесса, так и многообразия идейно-эстетической борьбы.

Так, духом неприятия Волынского пропитано творчество А.М. Горького. Не приемля статей Волынского, публиковавшихся в «Северном Вестнике», Горький в фельетоне из цикла «Между прочим» отмечал, что в «этом журнале засел и во всю мочь свищет малосенький Соловей-разбойник, господин Волынский...» [3].

15—16/28—29 мая 1908 г., отказываясь переиздать в «Знании» книгу Волынского «Леонардо да Винчи» (СПб., 1899) [4], Горький писал Пятницкому: «Не люблю я эту лису. Его книга о „Русских критиках“ — все-таки плохая книга, говоря мягко. А „Книга великого гнева“ — просто подлая. В ней он якобы устами Достоевского поносит людей, коих можно уличить в ошибках, но нельзя не уважать. Антиреволюционная книга, как хотите... Он основоположник того направления, коему столь усердно служат ныне Минские, Мережковские и т.д. Это — его ученики, чтоб они не говорили и как бы он не отрекался от них» [4. С. 951].

Не менее негативно смотрел на Волынского Г.В. Плеханов. «По пальто встречают, по уму провожают — говорит пословица. В жизни очень нехорошо встречать людей по пальто, но в „республике слова“ это не только позволительно, а прямо неизбежно... Литературная внешность книги г. Волынского не только кричит, а прямо надо говорить — вопит против него» [5].

Между тем оценки Волынским отечественного литературного процесса во многом были пронизательными и справедливыми.

Рецензируя книгу Д.С. Мережковского, Волынский сам формулировал свое понимание «упадка русской литературы». Свое эстетическое кредо он заявлял на страницах «отдела критики» журнала «Северный вестник», публикуя ежемесячные «Литературные заметки».

Оценивая труд Мережковского, Волынский высказывался резко, но справедливо. «На этой книжке стоит остановиться. В ней не видно критического таланта, продуманной теоретической мысли, но она все-таки интересна» [6. С. 108].

По мнению Волынского, главный недостаток Мережковского как писателя в том, что «он ритор, и в этом его большое несчастье» [6. С. 109].

Теоретически слабым местом сочинения Мережковского Волынский считал его тезис о том, что в России нет великой литературы.

Небесспорным он считал и заявление Мережковского о том, что «Литература — та же поэзия, но только рассматриваемая не с точки зрения индивидуального творчества отдельных художников, а как сила, движущая целые поколения, целые народы по известному культурному пути, как преемственность поэтических явлений, передаваемых из века в век и объединенных великим историческим началом! Это его основное положение... В России были великие поэтические явления, но не было истинно великой литературы...» [6. С. 110].

Отмечая в размышлениях Мережковского отсутствие «порядка и системы», Волынский заявляет вопреки тезису Мережковского о величии русской литературы, которое обусловлено «богатством талантов», «роскошью языка», «нравственной чистотой».

«Мы говорим о *великой* (курсив А. Волынского) русской литературе, которая еще не стала преданием, но которая с каждым днем отодвигается назад, не находя новых людей, способных служить ей так, как служил и Тургенев, Достоевский, как служит и служил граф Л. Толстой» [6. С. 121].

Волынский полагал, что в основе литературного творчества должны лежать три великих идеи — философия, наука, религия.

Одновременно он рассматривал их в качестве трех ступеней духовного возрастания личности.

Оценивая творчество А.П. Чехова, его рассказ «Палата № 6», отдавая дань его таланту, «ударившему по открытому совершенно беззащитному нерву русской жизни», Волынский подчеркивал, что герои писателя проповедуют ценность практических дел. «Все, что не служит сегодняшнему дню нереально, бесплодно, реакционно! Сапожник, один только сапожник имеет в руках своих положительное гражданское дело... Шире дорогу сапожнику, сапожник идет!» [7. С. 132]. Согласно позиции Волынского, «нельзя писателю не понимать, что мысль человеческая, сама по себе, если только она проникнута силой правды, искренним уважением, есть уже настоящее великое дело. Ничто не может сравниться с деятельностью людей науки и философии. Ничто не имеет такого важного исторического значения, как разработка метафизических и нравственных вопросов» [7. С. 133].

Русская литература, призванная обращать людей к метафизическим вечным вопросам добра и зла, оказалась лишенной своих истолкователей, критиков.

Более того, критика в России оказалась силой антилитературной. Сложился вековечный разлад литературы и критики: «...Между русской поэзией и русской критикой разлад вечный, и если первая создана совокупностью всех творческих сил русского общества, то вторая явилась результатом очень скудного запаса об-

разования, крайне узкого, одностороннего развития, которое не шло дальше ординарных, буржуазных взглядов и требований. Отсюда получилось следующее: все, что было в России талантливое, оригинальное, шло вразрез с русской публицистической критикой... Литература в лице Тургенева, Достоевского, Толстого продолжала дело Пушкина в то самое время, когда люди с ограниченным публицистическим дарованием... вели ожесточенную войну против эстетики, законов искусства...» [8. С. 122].

Констатировав глубокий разлад между критикой и литературой, Волынский обрушился на критиков шестидесятых, на их эстетику, на их подходы к оцениванию литературных явлений.

Проблему кризиса литературы Волынский рассмотрел в историческом контексте. Нападки критиков на литературу он объясняет своеобразием исторической жизни России и положением в ней писателя.

Россия, по мнению, Волынского — это «обломовка», порожденная рядом исторических условий: «заимствованным Просвещением», «умственной апатией масс», «централизацией всей культурной работы в руках немногих» [9. С. 117].

С такой оценкой трудно не согласиться, поскольку культурный прогресс в России тесным образом был связан с европеизацией дворянской элиты, оторванной от традиционной жизни народа. В итоге, в условиях культурной пассивности народа, поистине подлинным выразителем общественных потребностей становится писатель. «Русский обыватель не двинется с места, пока его не поведет за руку писатель» [9. С. 117].

«В Обломовке писатель и, вообще, всякий к чему-либо способный человек должен заниматься чужим делом и, за отсутствием энергичных борцов на практическом поприще, становится в ряды земских и иных деятелей своей страны. В Обломовке писатель делается слугой Обломовцев... Обломов ничего не делает, спит, пренебрегает своими прямыми обязанностями, а писатель разрывается на части, ратуя за земскую правду, за интересы народа. Таково положение дел в Обломовке... Если вы пишете на отвлеченную философскую тему, не забудьте намекнуть, что в Обломовке не все благополучно. Если Вы пишете о законах искусства, творчества, красоты, не смейте упустить из виду, что экономические условия Обломовки нуждаются в переделках, требующих предприимчивых и смелых работников. Если вы пишете о Шекспире, о Данте, ради Бога — сумейте вставить подходящее, зажигательное слово о полиции, безопасности и благосостоянии, что писатель, отдаваясь своему труду, хлопочет не о своих собственных интересах! Вот когда обломовцы будут в восторге и признают, что литература есть не пустая забава...» [9. С. 118].

Таким образом, отчужденность народа от политической жизни породила нездоровую ситуацию, когда писатель вместо того, чтобы заниматься собственно эстетическими вопросами, заменяет собой политического деятеля, происходит странная подмена эстетики политикой.

Трудно не согласиться с утверждением Волынского, что «философия и искусство имеют свои самостоятельные задачи, которые нельзя смешивать с сравни-

тельно узкой и неотложной задачей того, что можно было бы назвать *социальной публицистикой*» [9. С. 118].

Такая специфическая ситуация, при которой писатель становится общественным деятелем, по мнению Акима Вольнского, связана с направленностью русской литературной критики.

Во-первых, по мнению Вольнского, литературная критика должна четко осознавать свои задачи.

Задачи эти по преимуществу должны иметь характер эстетический и психологический, в «подчинении основным теоремам философии». «...Критика должна отчетливо разграничить свою деятельность от деятельности социального публициста. Иначе произойдет путаница, которая обессилит ее, создаст для нее совершенно случайные критерии и, напротив, все ее стремления и задачи, ей вовсе не свойственные, а настоящие цели и законы искусства останутся неразъясненными, забытыми...» [9. С. 119].

Во-вторых, необходимо четко понимать предмет самой критики. Отвечая полемической статье, опубликованной на страницах «Вестника Европы», редактор «Северного Вестника» оспаривает тезис либерального журнала о том, что «критика поддерживает писателя своим пониманием и сочувствием, если она служит посредницей между писателем и читателями».

Вольнский негодуя замечает, что: «Поддержка (выделено А.Л. Вольнским) писателя не может быть самостоятельной задачей для литературной критики. Не в поддержке же дело, а именно в — понимании законов искусства... Литературная критика есть самостоятельная философская дисциплина, имеющая свой метод, свой строго очерченный предмет, свою совершенно определенную цель, связанную не с утилитарно-общественными запросами времени, а с вечными идеалистическими потребностями общественной культуры... Литературная критика, по нашему твердому убеждению, одинаково нелепа, и в комической роли навязчивой советчицы художникам и поэтам, и в претенциозной роли авторитетной патронессы искусства в глазах публики» [9. С. 119].

Наконец, «упадок русской литературы» порожден господством в 1860-х гг. «лживых идей», слабым развитием философской культуры, наиболее определенно выразившейся в трудах Писарева, Чернышевского, Михайловского.

«В том-то и дело, что „Эстетические отношения искусства к действительности“, имевшие такое роковое влияние на всю журнальную критику, представляют собой... настоящий свод мертвящих критериев, целую программу войны против искусства, с поразительным смешением элементарных эстетических истин, с самой невероятной логической аргументацией...» [9. С. 120].

Эти «детские силенки», по выражению критика «Северного Вестника», были брошены против литературы. «Вспомните историю Пушкина в России. Вспомните, что эту истинную гордость России... эту огромную и подлинную силу, человек такого сравнительно малого развития, как Писарев, мог надолго отрезать от русского общества. Вспомните историю Гоголя. Вспомните, что даже Белинский — эта тонкая, светлая душа, это чуткое сердце, — ложно истолковал и осудил тот возвышенный трагический пафос, те мучительно вдохновенные настроения, которыми раска-

лена была деятельность его последних лет. Не забудьте о том проклятии, которое и поныне еще тяготеет на одной из самых лучших русских книг — несмотря на все ее частные ошибки — на откровенной, честной исповеди, вылившейся в пламенном экстазе в знаменитой «Переписке с друзьями» [9. С. 123].

Правота и правомерность такой критики была отмечена в отечественном литературоведении П. Куприяновским. Но при этом советские историки литературы в целом продолжали стоять на эстетике шестидесятых.

Безусловно, критический пафос Волынского по отношению к «святыням», к наследию шестидесятников раздражал кумиров интеллигенции. Он, по сути, был подвергнут литературному остракизму. Михайловский выдвигал радикальное средство борьбы с Волынским: «не читать!».

И, тем не менее, его роль как человека, шедшего «против течения», монополии материалистического и утилитарного сознания интеллигенции, имела исключительное значение. Его критика стала прологом усложнения эстетических представлений, рождения символизма, пробуждения идеалистических настроений в творчестве Трубецкого, Розанова, Бердяева и др.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Мережковский Д.С.* О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы. — СПб, 1893.
- [2] *Куприяновский П.А.* Волынский — критик (литературно-эстетическая позиция в 90-е годы) // Творчество писателя и литературный процесс. — Иваново, 1978.
- [3] Горький и русская журналистика начала XX века. Неизданная переписка. — М., 1988.
- [4] *Волынский А.Л.* «Леонардо да Винчи». — СПб., 1899.
- [5] *Плеханов Г.В.* Сочинения. — М.—СПб., 1922. — Т. X.
- [6] *Волынский А.Л.* «Литературные заметки» // Северный вестник. — 1893. — № 5.
- [7] *Волынский А.Л.* «Литературные заметки» // Северный вестник. — 1893. — № 3.
- [8] *Волынский А.Л.* «Ответ «Вестнику Европы»» // Северный вестник. — 1893. — № 6.

A.L. VOLINSKIY ABOUT THE REASONS OF DECAY IN RUSSIAN LITERATURE IN 1890-S

I.I. Pimenova

Foreign language department of law faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article reveals the problems of relationship of literary criticism and Russian literature in the works of A.L. Volinskiy in 1890-s, who was fainting against materialism in literature.

Key words: literature, literary criticism, idealism, materialism, "Severnii vestnik".

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ПОДТЕКСТА СТИХОТВОРЕНИЯ В. ВЫСОЦКОГО «ДАВНО Я ПОНЯЛ: ЖИТЬ МЫ НЕ СМОГЛИ БЫ»

И.Е. Намакштанская

Донбасская национальная академия строительства и архитектуры
ул. Державина, 2, Макеевка, Украина, 86123

Е.В. Романова

Кафедра генетики, растениеводства и защиты растений
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8/2, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена раскрытию подтекста стихотворения В.С. Высоцкого «Давно я понял: жить мы не смогли бы», в котором великий российский поэт использовал разнообразные символы, намеки и недоговоренности, чтобы спрятать от цензуры реальную направленность своего произведения — сопротивление представителей интеллигенции — шестидесятников — против политики тоталитаризма в советском обществе.

Ключевые слова: поэзия В.С. Высоцкого, фразеология, украинизмы, русская разговорная речь, подтекст, мифология.

Разговорная речь по сравнению с правильным литературным языком в большей мере несет на себе характеристику человека по критериям его образованности, классовой принадлежности, социального статуса в обществе, национальности, характера и в конце концов — психического состояния в тот или иной жизненный момент. На языковом уровне фиксаторами названных характеристик являются стилистика речи персонажа: лексика, морфология и синтаксис речевых высказываний, а также фразеология, которую он использует.

Именно этим (плюс диалектные и профессиональные особенности речи) и воспользовался В.С. Высоцкий, создавая индивидуальные речевые характеристики своих героев.

Остановимся на анализе одного из названных показателей индивидуализации поэтом речи персонажей песен и стихотворений, — на исследовании ситуативных значений украинизмов. Но вначале — небольшой лингвистический экскурс в историю развития русского и украинского языков.

Проникновение в русскую речь украинизмов отмечено своими подъемами и спадами. «Украинские элементы, — пишет Р. Якобсон, — начали просачиваться в русский литературный язык на рубеже XVII столетия в качестве носителей вестернизации и секуляризации» [1. С. 60].

После воссоединения России и Украины в 1654 г. многие культурные центры заняли украинские просветители, привнеся в русскую речь большой пласт украинизмов.

Украинскими заимствованиями заполняются поэтические произведения Симеона Полоцкого, Сильверста Медведева, Кантемира и многих других русских поэтов.

Согласно исследованиям ученых прошлых столетий и современных лингвистов большой вклад в дело украинизации русского языка внес Петр I своими указами, согласно которым книги в Киеве и Чернигове должны были издаваться только языком, который ничем не отличался бы от московской речи. А это было время, когда формирование украинского литературного языка совпадало с языковыми процессами в России, о чем писал И. Огиенко (Митрополит Илларион): «Украинский литературный язык опирается на старинную основу, из нее окончательно выбрасываются полонизмы и новейшие германизмы, из чего постепенно формировался язык, который хорошо понимали в Москве, — появляется язык, вроде бы общий для юга и севера, „общерусский“ язык в идее». И, как отмечает современный исследователь языка О.В. Шимко, «именно этот язык использовали киевские ученые (С. Полоцкий, С. Яворский, Е. Славеницкий и другие), именно этот язык исправляли в соответствии с юго-западными источниками». И далее: «Среди исследователей истории украинского языка существует негативное отношение к указу 1720 г. и последующих (1721 г., 1727 г., 1728 г.): они расцениваются как такие, что сдерживали развитие украинского литературного языка. На наш взгляд, указы ограничивали права не столько украинского литературного языка (он формировался на народной основе), сколько русского, который наследовал предыдущую книжную традицию» [2. С. 31].

В своем утверждении автор обращается к словам Н.С. Трубецкого, который писал о том, что «старая великорусская культура при Петре I умерла, а та культура, которая живет и развивается в России, является естественным и непосредственным продолжением не московской, а киевской украинской культуры» [3].

Не вдаваясь в дискуссионность данного вопроса, поскольку не это является целью нашей работы, ограничимся только упоминанием данных точек зрения относительно путей проникновения украинизмов в русскую разговорную речь.

Думается, что объединение наций в советское время одним — русским — языком не только не остановило, но даже в какой-то мере способствовало проникновению в русскую разговорную речь элементов национальных языков отдельных народов, в том числе и украинского.

Этим обусловлено, с нашей точки зрения, обилие украинизмов в речи персонажей В. Высоцкого. Причем украинизмы, введенные поэтом в тексты песен и стихотворений, свидетельствуют не только о национальной принадлежности персонажа, в речи которого они встречаются (к чему поэт несомненно стремился), но и о влиянии украинского языка на повседневную (разговорную) русскую речь.

Наиболее интересным, на наш взгляд, в этом плане является введение В.С. Высоцким украинизмов и украинской символики в стихотворение «Давно я понял: жить мы не смогли бы», датированное 1964 г. [4].

Среди его лексических украинизмов можно отметить такие слова: предлог *про* («*Ты не тиши мне про березы, вербы*»), наречие *враз* («*не то я враз усну*»), предлог *за* («*вовсе не скучаю за сосну*»), глагол *бывай*, ситуативно соответствующий украинскому прощальному пожеланию *бувай [здоровий]* («*Ну в общем ладно — надзиратель злится, И я кончаю, — ну всего, бывай!*»).

Кроме того, в стихотворение введены с символическими значениями образы деревьев: «березы», «вербы», «кедры», «сосна». Причем поэт активно использовал славянские мифопоэтические и библейские значения этих деревьев.

Так, береза — носитель чистоты, света, нежности. У многих народов, например у украинцев, она всегда ассоциировалась, ассоциируется и сейчас, с Россией, где произрастает более 40 видов этого дерева.

У россиян с давнего времени береза используется в многочисленных народных ритуалах. К примеру, согласно одному из них девушка, которая хотела выйти замуж, украшала двери своего дома ветками березы.

Россияне считают, что посещение березовой рощи очищает душу человека.

Верба же — символ жизненной силы и в то же время — печали и женского одиночества. В украинской мифологии она относится к проклятым Богом деревьям, поскольку из нее были сделаны гвозди, которыми сбивали крест для распятия Спасителя. За это ее точат черви, в сухой вербе сидят черти, что запечатлено и в украинской пословице «Закохався, як чорт у суху вербу» [5. С. 299].

Эти два образа (вербы и березы) встречаются в стихотворении В.С. Высоцкого при описании бывшей у авторского героя и нынешней у адресата его письма (Маши) жизни («*Ты не тиши мне про березы, вербы — / Прошу Христом, не то я враз усну*»).

Сосна в украинской мифологии считается деревом благодатным, поскольку Бог благословил ее за то, что древесина сосны не подошла для гвоздей при крестных страданиях Иисуса Христа. Ее символика связана и с Мировым деревом, о чем свидетельствуют украинские народные песни, согласно которым сосна стоит посреди двора, на ней растет золотая ряска, покрыта она золотой корой, осыпана жемчужной росой и называется райским деревом, имеющим три верха, где сидят два (иногда три) голубя, которые создали мир — небо с Солнцем, Месяц и звезды — из синих или золотых камешков, а землю — из мелкого песка [6. С. 142; 5. С. 299].

В некоторых регионах Украины образ сосны используется и с ассоциативным значением покорности.

Может быть, именно эту коннотацию в символике сосны имел в виду В.С. Высоцкий в строке стихотворения «*вовсе не скучаю за сосну*». Но сосна — символ покорности в украинской мифологии — осталась в прежней жизни авторского героя.

А в его, осужденного и обреченного на пребывание вдали от дома, теперешней жизни «*растут такие [...] кедры*». В украинской мифологии кедр — символ величия, в Библии же он используется со значением знатности, силы и долголе-

тия. С комплексом этих значений и ввел, с нашей точки зрения, данный символ В.С. Высоцкий в свое стихотворение. И это надо понимать так: среди заключенных есть сильные духом люди, способные выстоять, не сдаться и постоять не только за себя. Дополнительной позитивной характеристикой авторского героя (адресанта письма) могут послужить такие черты его характера, как:

- объективность и честность: *«И что ушла — все правильно, клянусь»;*
- чувство благодарности: *«А за поклоны к праздникам — спасибо»;*
- незлопамятность (очевидно, к бывшим обидчикам, от которых Маша передает привет): *«И за приветы тоже не сержусь»;*
- неприязнительность и сочувствие: *«А зря заботишься, хотя и пишешь — муж, но, / Как видно, он тебя не балует грошом»* (кстати, последняя лексема здесь тоже может быть трансформированным украинизмом (*гроші* — деньги);
- неагрессивность: *«Ну в общем ладно — надзиратель злится»;*
- теплота души и нежные чувства к бывшей жене: *«...А знаешь Маша, знаешь, — приезжай».*

Во всем стиле письма (лексика и синтаксис фраз, логическая последовательность и т.д.), в форме которого написано стихотворение, ощущается высокое человеческое достоинство в характере адресанта — авторского героя.

Не зная, к сожалению, истории написания стихотворения, позволим себе допустить, что оно было посвящено украинской интеллигенции, которая в 60-е гг. активно вступила в борьбу с политической властью СССР за демократические основы общества и в этом стремлении была единомышленна с российскими шестидесятниками, о чем позже напишет украинский писатель, критик, академик АН Украины Иван Дзюба в своей книге «Сквозь завихрения времени» [7], сожалея о том, что украинская и российская интеллигенция в настоящее время «утратила состояние этого большого взаимопонимания и большой взаимоподдержки между определенными кругами интеллигенции всех тех народов, которые назывались народами Советского Союза. Ведь проблемы были у всех одинаковые... Можно было бы много привести примеров, как наши молодые поэты, кинодеятели, режиссеры получали поддержку там, потому что была общая цель — борьба за свободу, борьба за культуру, и общий враг — тоталитаризм. Поэтому и были единение и поддержка» [8. С. 10].

Учитывая и эти слова Ивана Дзюбы, вернемся к нашим предположениям относительно подтекста стихотворения «Давно я понял: жить мы не смогли бы», которое, если бы было написано в 1965 г. или позже, то напрямую проецировалось бы на широко известный в свое время эпизод протеста украинской интеллигенции перед премьерой (04.09.1965) в столичном кинотеатре «Украина» фильма С. Параджанова «Тени забытых предков», когда на сцену вышел Иван Дзюба, открыто заявивший «про начатую волну гонений на украинскую интеллигенцию, среди которой начались аресты... И тогда на призыв украинского поэта Василя Стуса „Кто против тирании — встаньте!“ поднялась часть людей, присутствующих

на премьер» [9. С. 14]. Опять-таки, если бы стихотворение было написано позже, можно было бы связать данный исторический факт и со следующей строфой:

*Ты пишешь мне про кинофильм «Дорога»
И что народу — тыщами у касс, —
Но ты учти — людей здесь тоже много
И что кино бывает и у нас.*

Очевидно, что в последней строке есть подтекст, поскольку в русской разговорной речи словом «кино» называются и разные внезапные стычки, драки, скандалы, протесты и т.д., то есть те жизненные эпизоды, которые связаны с внезапным агрессивным проявлением людей.

Как видим, в стихотворении «Давно я понял: жить мы не смогли бы» (может быть, за этой строкой должно быть подтекстовое продолжение: «в этих условиях», — ведь и контекстуально оправданная лексема «вместе» отсутствует) через украинизмы поэт как бы подсказывает нам украинскую тематику подтекста (естественно, что о публикации стихотворения в год его написания не могло быть и речи). И если наши предположения верны, то можно утверждать и то, что дата написания стихотворения, обозначенная составителями двухтомного сборника сочинений [4], является неточной.

В заключение необходимо отметить, что большинство украинизмов, функционирующих в поэзии В.С. Высоцкого, свидетельствует не только о тщательной работе поэта над индивидуальной речевой характеристикой персонажей, но более того — и о том, что украинский язык через его носителей продолжал оказывать влияние на русскую разговорную речь. А поэзия XX столетия, как, впрочем, и проза, используя речевые средства, воссоздавала «территориально-разговорные особенности, по которым читатель узнает край, быт, обычаи, время описанных событий; социально-разговорные черты, отражающие уровень образованности персонажей; степень художественной стилизации, распространенной на разных социальных уровнях разговорной практики» [10. С. 319—320].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Якобсон Р.* Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. — М.: Прогресс, 1987.
- [2] *Шимко О.В.* Вплив церковнослов'янської мови української редакції на московську книжно-писемну традицію // *Мовознавство*. — 2007. — № 2. — С. 26—34.
- [3] *Трубецкой Н.С.* Избранные труды по филологии / Под общ. ред. Т.В. Гамрелидзе и др. — М.: Прогресс, 1987.
- [4] *Высоцкий В.С.* Сочинения в двух томах. — Екатеринбург: Изд-во «Крок-Центр», 1995.
- [5] *Міфи України. За кн. Георгія Булашера «Укр. народ у своїх легендах, реліг. поглядах та віруваннях» / Пер. Ю. Буряка.* — К.: Довіра, 2003.
- [6] *Войтович Валерій.* Українська міфологія. — К.: Либідь, 2002.
- [7] *Дзюба И.* Сквозь завихрения времени. — К.: Издат. Дом Бураго, 2010.
- [8] *Никонорова Олена.* «Реванш» Івана Дзюби // *Урядовий кур'єр*. — 2007. — № 245. — С. 8.
- [9] *Шпак Віктор.* «Хто проти тиранії — встаньте!» (До 70-річчя від дня народження Василя Стуса) // *Урядовий кур'єр*. — 2003. — № 8. — С. 8.
- [10] *Єрмоленко С.Я.* Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). — К.: Довіра, 1999.

**CONCERNING IMPLIED SENSE OF A POEM OF V. VYSOTSKY
«FOR A LONG TIME I HAVE UNDERSTOOD SOME OFFERS:
LIVE WE COULDN'T»**

I.E. Namakshanskaja

Department of Applied Linguistics and Ethnology
Donbass National Academy of Civil Engineering and Architecture
Derzhavina str., 2, Makeevka, Ukraine, 86123

E.V. Romanova

Department of Genetics, Crop Production and Plant Protection
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Macklay str., 8/2, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted disclosing of implied sense of a poem of V.S. Vysotsky «For a long time I has understood: live we couldn't» in which the great Russian poet used various symbols, hints and reticences to hide from censorship a real orientation of the product — resistance of representatives of intelligence — men of the sixties — against a totalitarianism policy in the Soviet society.

Key words: V.S. Vysotsky, phraseology, Ukrainianism, Russian speaking, mythology.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПОРТАЛЕ ВУЗА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

А.Л. Архангельская, О.М. Жигунова

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье представлены современные тенденции развития электронных образовательных сред, создаваемых на порталах вузов. Дается обоснование необходимости внедрения их в учебный процесс при обучении русскому языку инофонов уже на этапе довузовской подготовки и обозначается связанный с этим круг проблем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, электронная образовательная среда, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Современная реальность ставит перед российской системой высшего образования новые задачи и предъявляет новые требования. Одним из главных направлений образовательной политики Российской Федерации является создание единой информационной образовательной среды, формирование ее частей на уровне отдельного высшего учебного заведения и каждой конкретной дисциплины. Этого требует задача последовательного, целенаправленного, масштабного и комплексного внедрения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различные области современной системы образования, в том числе и в область гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Электронная образовательная среда формируется на вузовских порталах, при этом необходимо отметить, что руководство вузов настоятельно требует от профессорско-преподавательского состава не только выполнения функции администраторов, но и регулярного размещения в Интернете учебных и справочных дидактических материалов. Таким образом, очное вузовское обучение приобретает элементы дистанционного, т.е. становится смешанным по своему характеру.

Задача создания и размещения учебно-справочных материалов на университетском портале стоит и перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) на этапе довузовского образования.

В то же время возможность заочного и дистанционного обучения языку начинающих всегда рассматривалась как дискуссионная, поскольку только очная форма позволяла преподавателю осуществлять в полной мере функцию управления учебным процессом, проводить своевременный и гибкий мониторинг работы учащихся и оперативно контролировать успешность усвоения материала. Кроме того, только в учебной языковой группе возможно было постоянное активное взаимодействие учащихся как друг с другом, так и с преподавателем. Не случайно на этом этапе единственно приемлемой формой обучения языку являлось (и продолжает являться) аудиторное групповое занятие.

С другой стороны, очевидно, что в последние годы ситуация коренным образом меняется: современные иностранные студенты, получающие образование в России, активно пользуются Интернетом и находятся теперь одновременно в двух русскоязычных средах — в реальной и виртуальной.

Теория и методика преподавания РКИ обязана учитывать эту ситуацию, систематично, последовательно и всесторонне оценивая взаимодействие этих двух сред, предлагая рациональные пути их интеграции в учебный процесс. Именно поэтому возможности компьютера и Интернета как средства обучения иностранному языку активно обсуждаются в среде методистов и начинают применяться на практике. Об этом говорит большое количество публикаций по этой тематике и в зарубежной, и в российской научно-методической литературе (А.Д. Гарцов, Л.А. Дунаева, Е.Н. Зайцева, Ю.М. Насонова Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, R. Mayer, R. Harrison и др.).

Несомненно и то, что возможности смешанного обучения студентов должны быть осмыслены и внедрены преподавателями РКИ уже на довузовском этапе обучения, с тем чтобы подготовить их к дальнейшей учебе.

Говоря о создании методики смешанного обучения РКИ, мы имеем в виду сочетание привычных аудиторных занятий студентов-иностранцев в группе с самостоятельной работой с использованием ИКТ. Такая методика будет способствовать освоению русскоязычного Интернета, расширению межличностного и коллективного взаимодействия с коллегами по учебе и преподавателями и таким образом существенно увеличит время, отдаваемое изучаемому языку.

В настоящее время за рубежом уже существует положительный опыт использования модели смешанного обучения РКИ. Одним из примеров может стать работа итальянских коллег, создавших проект «Русский язык в Moodle», свободно доступный для студентов факультета политологии Болонского университета. Курс включает 70 часов фронтальных занятий и 30 часов самостоятельной работы в сети.

Оболочка *Moodle* — свободно распространяемая, популярная, международная платформа поддержки дистанционного обучения, которая позволяет создавать курсы в Интернете (<http://www.moodle.org>). Название *Moodle* происходит от английского *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Модульная Объектно-Ориентированная Динамическая Учебная Среда).

Данный проект помогает итальянским студентам закрепить знания грамматической системы русского языка, приобретенные на уроках, поэтому параллельно с программой занятий в аудитории на платформу постепенно вносятся блоки, со-

держащие учебный материал по изучаемой теме. В целях повышения мотивации и развития коммуникативной компетенции в среду были включены такие блоки, как новостной блок, три блока с лингвострановедческой информацией (блок со стихотворениями А.С. Пушкина, о которых студенты слушали лекцию профессора А.В. Чистякова из РУДН, блок с описанием органов государственной власти РФ, блок «Это интересно», ссылка на сайт Русского радио онлайн), а также блок с заданиями. Последний направлен на выполнение творческих самостоятельных работ [2].

Описанный проект крайне интересен, однако нельзя механически перенести чужой опыт на другую почву.

Следует учитывать, что иностранные студенты российских вузов на этапе довузовской подготовки находятся в существенно отличных условиях.

Главное из них — это большое количество ежедневных аудиторных занятий русским языком и постоянное пребывание в русской языковой и культурной среде.

В связи с этим у преподавателей РКИ, помимо психологической готовности к инновациям, отсутствует мотивация к организации новых дополнительных форм обучения своему предмету.

Анализ личных кабинетов преподавателей РКИ РУДН подготовительного факультета показывает, что их подход к этому нововведению зачастую формален: представленная учебная информация случайна, материал подается бессистемно.

Исключения из этого правила достаточно редки. Лишь в некоторых личных кабинетах существуют разделы, предназначенные для самостоятельной работы студентов вне аудитории (текущие тренировочные работы по грамматике, образцы итоговых тестов элементарного, базового и 1 сертификационного уровней, ссылки на образовательные ресурсы, содержащие тексты и задания к ним, тесты по лексике и грамматике, занимательные игры, образцы мультимедийных презентаций, выполненных студентами, и т.д.) [6].

Чтобы распространить положительный опыт и расширить его, необходимо, чтобы мысль о важности и полезности работы студентов в образовательной интернет-среде закрепились в сознании преподавательской массы.

Попробуем привести аргументы в защиту необходимости создания виртуальной учебной языковой среды для студентов подготовительных факультетов.

Формирование учебных групп, как правило, занимает большой период времени — в силу этого появляются «отстающие»; внутри групп обучаются студенты разного уровня общей и языковой подготовки, будущие первокурсники и магистранты; часто студенты, с трудом адаптируясь к новым условиям, вынуждены пропускать занятия по болезни.

Все эти учащиеся нуждаются в индивидуализированном обучении в режиме самостоятельной работы.

Кроме того, приходя на первые курсы вузов или в магистратуру, выпускники подготовительных факультетов оказываются не приспособленными к решению текущих учебных задач, которые заключаются в необходимости поиска, отбора и переработки большого объема информации на русском языке, причем существенную часть этой учебной информации они вынуждены получать из электронных источников, в том числе и используя страницы учебных порталов университетов.

Как справиться с этими проблемами, которые существуют уже достаточно давно и до сих пор остаются нерешенными? Ответить однозначно и полно на данный вопрос не представляется возможным, но есть все основания полагать, что именно грамотно сконструированная и активно используемая электронная обучающая среда может стать таким помощником. Следовательно, задача разработки электронной обучающей среды как системы, постоянно доступной преподавателю и студенту, обусловлена целым рядом объективных и субъективных причин, она является актуальным методическим заказом.

Для того чтобы выполнить этот заказ, необходимо, во-первых, произвести анализ существующих учебных сред по русскому языку; во-вторых, осмыслить возможности компьютерных информационных и коммуникационных технологий как инструментов создания компонентов учебной среды; в-третьих, обозначить сферы взаимодействия двух русскоязычных сред (реальной и виртуальной), в которые погружены иностранные учащиеся, получающие образование в России, предложить рациональные пути их интеграции; в-четвертых, определить набор электронных ресурсов, актуальных для выбранного контингента учащихся. На этой основе можно разрабатывать, а затем внедрять электронную образовательную среду в учебный процесс.

Мы приступили к решению поставленных задач и с этой целью проанализировали структуру электронной образовательной среды, представленной в исследовании Л.А. Дунаевой [4].

Автор выделяет 9 компонентов электронной среды: управляющий, информационный, учебный, прикладной, коммуникационный, результирующий, контролирующий, методический, инструментальный.

Управляющий компонент содержит программу обучения; учебно-тематический план; расписание занятий; задания для внеаудиторной работы (домашнее задание) и т.д.

Информационный компонент включает информацию об университете и его структурных подразделениях; о кафедре русского языка; о факультативных занятиях (музыкальная фонетика и работа в компьютерных классах) и консультациях по грамматике, предлагаемых кафедрой РКИ, о проводимых мероприятиях (уроки-концерты, автобусные обзорные экскурсии); информация о конференциях (по предметам); информация об университетской и факультетской библиотеках; каталог учебной библиотеки кафедры; список поисковых служб Интернет; требования к сдаче зачетов и экзаменов и образцы зачетных/экзаменационных материалов; примерное и уточненное расписание и процедуру сдачи зачетов и экзаменов.

Учебный компонент содержит сборники заданий и упражнений, представленные как в цифровом виде, так и в виде компьютерных тренажеров; локальные и сетевые компьютерные тесты; текстотека работ учащихся (топики для экзаменов); интерактивные грамматические таблицы; образцы текстов по изучаемым лексико-грамматическим темам; тексты культурологического характера с заданиями, представляющие собой электронные аналоги печатных изданий; мультимедийные экскурсии.

Прикладной компонент включает вспомогательные материалы: подборки ссылок на различные словари, справочники, программы автоматического перевода текстов.

Коммуникационный компонент обеспечивает общение студентов и преподавателей друг с другом. В нем содержится информация о преподавателе/преподавателях, учащихся группы.

Результирующий компонент (портфолио) отражает промежуточные и итоговые результаты работы учащихся. В нем находятся папки с материалами, подготовленными студентами.

Контролирующий компонент содержит списки учащихся с указанием выполненных работ; итоговые ведомости с оценками.

Методический компонент адресован как преподавателю, так и учащемуся. В нем содержатся методические разработки по взаимодействию со средой и осуществлению деятельности в ней.

Инструментальный компонент включает набор необходимых для деятельности в среде инструментов: услуги глобальных сетей; серверы электронной почты; редактор текстов; редактор гипертекстов; редактор таблиц; редактор мультимедийных презентаций; инструментальные программы-оболочки для создания тренажеров и тестов.

Интернет-среда, описанная Л.А. Дунаевой, разработана для продвинутого этапа обучения РКИ (старшие курсы, магистратура и аспирантура), когда на первый план выходит профессионально-ориентированное обучение.

В то же время очевидно, что входящие в нее компоненты достаточно успешно вписываются в образовательную среду для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения.

И также очевидно, что ее контент должен претерпеть значительные изменения. Предполагается, что он будет наполняться преподавателями и учащимися в процессе совместной учебной деятельности в соответствии с разработанной структурой и на основе предложенных образцов. Параллельно будет проходить процесс освоения инструментальных средств ИКТ.

В заключение скажем, что создание и внедрение электронной среды на довузовском этапе обучения РКИ поможет решить следующие задачи: индивидуализировать процесс обучения языку, расширить коммуникационную сферу учащихся, адаптировать их к новым культурным реалиям, сформировать у них ключевые, важные для дальнейшей учебы, компетенции: познавательную, культурологическую, информационную и регулятивную.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Анакина Л.В.* Моделирование коммуникативно-творческой самостоятельности инофонов в электронной среде (уровень А1-А2): Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2011.
- [2] *Берарди С.* Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории (на примере авторских мультимедийных курсов «Краски-А1» и «Краски-А2»): Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2011.

- [3] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда — средства обучения — педагог: Монография. — М.: РУДН, 2009.
- [4] *Дунаева Л.А.* Дидактически интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: Дисс. ... д-ра пед. наук. — М.: МГУ, 2006.
- [5] *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: Монография. — М.: РУДН, 2009.
- [6] Учебный портал РУДН. URL: <http://web-local.rudn.ru>. Личные страницы преподавателей: *Анакина Л.В.* URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=3204>; *Белоглазова Л.Б.* URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=842>

**TO THE PROBLEM OF FORMATION
OF ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT
ON THE UNIVERSITY PORTAL FOR FOREIGN STUDENTS
OF PRE-UNIVERSITY STAGE OF TRAINING**

A.L. Arkhangelskaya, O.M. Zhigunova

Department 3 of Russian language
Faculty of the Russian language and general education
Peoples' Friendship University of Russia
Mikloukho-Maklaia str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article shows modern tendencies in development of electronic education shells which are created on Universities websites. It proves necessity of it's use in the process of study for foreign students on preparatory stage. Also the article shows the range of problems, connected with it.

Key words: Russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language, electronic educational environment, information and communication technology.

ТОЛЕРАНТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ*

Т.М. Балыхина, М.В. Алимова, А.А. Денисова,
С.И. Ельникова, М.С. Нетёсина

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются основные принципы и понятия толерантного и интолерантного общения, исследуются культурно-исторические факторы интолерантного педагогического общения, описываются взаимозависимость качества общения и профессиональных деформаций педагога, определяются их причины, систематизируются вербальные и невербальные проявления профессионально-педагогических деформаций. Предлагаются рекомендации по формированию толерантных установок преподавателя. В статье представлен фрагмент из словаря терминов толерантного педагогического общения.

Ключевые слова: толерантное, интолерантное общение, профессионально-педагогические деформации, критерии толерантного общения, словарь терминов.

Показатели толерантного педагогического общения. Чтобы можно было квалифицировать профессиональное и межличностное общение как **толерантное**, необходим учет многих факторов, это следует из сложности самого понятия «коммуникация».

Толерантные-интолерантные установки описываются в связи с рассмотрением различных аспектов общения. Хотя базовыми признаются установки, отраженные в признании *индивидуальности, уникальности, инаковости* партнера по коммуникации.

Педагогическая толерантность проявляется в том, насколько терпеливым и целенаправленным является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей.

Развитие педагогической толерантности способствует установлению гармоничных отношений с учениками, их родителями, коллегами, окружающим миром в целом, создает условия для повышения эмоциональной устойчивости, хорошего психологического самочувствия, длительной профессиональной работоспособности без деформаций и эмоционального выгорания.

Показателями **педагогической толерантности** являются:

— гуманистическая позиция учителя во взаимоотношениях с учащимися, основанная на принципах доверия, уважения, понимания;

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи» за № 11-04-00071а.

- высокий уровень эмпатийности педагога;
- наличие волевых качеств (самообладание, саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;
- гибкость мышления и поведения;
- коммуникативные навыки.

На основании анализа всей системы отношений выделяются важные понятия — *субъект толерантного* и *субъект интолерантного общения*. Важной задачей является описание интолерантного педагогического общения и поиск критериев толерантности/интолерантности в образовательных учреждениях.

При исследовании проблем интолерантного общения в настоящее время сформировались направления изучения личности с точки зрения культурно-психологического, историко-психологического и этнопсихологического пространства [3]. Важно, что существуют культурнообусловленные детерминанты интолерантных способов общения.

Культурно-исторические факторы интолерантного педагогического общения. Под *интолерантным общением* понимается такое общение, когда один или оба партнера являются субъектами интолерантного общения, один или оба партнера с разной степенью осознанности игнорируют потребности другого, демонстрируют непонимание, мешают достижению целей общения. В результате этого один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания. Наиболее распространенными ситуациями интолерантного взаимодействия выступают ситуации «ограничения», «отказа», «обвинения», «оскорбления».

Для понимания причин интолерантного общения в современной педагогической коммуникации необходим учет некоторых социально-психологических особенностей наших соотечественников и бывших граждан СССР, которые объясняют модель их поведения в общении (а ведь среди преподавателей высшей и средней школы в нашей стране большинство людей, проживших жизнь в советское время). К этим особенностям относят, в первую очередь, *деиндивидуализацию, деперсонализацию, деперсонализацию* системы отношений человека с миром, которые приводят к тому, что индивид в ситуации встречи с «иным» может не испытывать своей личной ответственности. Особо значимо, что такие личности ориентированы не на постижение своей и чужой культуры, своих и чужих ценностей, истории, а на принятие или отвержение внешних атрибутов (одежда, речь, элементы образа жизни и т.д.).

Переживающий деиндивидуализацию человек обесценивает мысли, чувства, желания, интересы, ожидания партнера по общению. У таких людей не вырабатываются *навыки аргументации своего поведения в общении, принятия решений в процессе взаимодействия* и т.д. — то, что так ценится в общении, в т.ч. педагогическом, и делает его эффективным.

Некоторые авторы указывают также на такую социально-психологическую особенность постсоветского человека, как *заниженная самооценка*, которая про-

воцирует в профессиональном и межличностном общении проявления *повышенного эмоционального фона*.

Интолерантное педагогическое общение. Неотъемлемая характеристика личности как субъекта общения — эмпатия. **Эмпатия** — способность к сочувствию, сопереживанию, умение стать на место другого человека, проникнуть в его внутренний мир, распознать его состояние и отношение. Именно это качество личности позволяет выстраивать оптимальные для общения межличностные отношения. Отмечено, что в ситуации интолерантного взаимодействия наблюдается «сворачивание» эмпатии. Это выполняет защитную для партнера по общению функцию: позволяет избежать травмирующего эмоционального опыта.

На основе анализа работ, посвященных межличностному, деловому, педагогическому общению, выделены приводимые ниже характеристики субъектов интолерантного и толерантного педагогического общения.

Субъектом интолерантного общения выступает тот, кто не признает свободу, уникальность, ценность партнера по общению (в данном случае учащегося), проявляя это в стремлении доминировать над ним, в объектном отношении, неприязни, враждебности в его адрес и отчуждении.

Такой субъект демонстрирует непонимание, неадекватную оценку возможностей, интересов, потребностей — как собственных, так и партнера, искажает действительное положение вещей. Для него характерна хвастливость, высокомерие, эгоцентричность, за которыми часто скрывается низкая самооценка. Учащийся же воспринимает такого преподавателя как самоуверенного, напористого, отмечает у него отсутствие интереса к другому, враждебность и стремление доминировать.

Субъект интолерантного общения — **преподаватель** может быть описан, в частности, через комплекс отношений к партнеру по общению — **учащемуся**, главные из которых: *враждебность, недоверие, подозрительность, ненависть, антипатия, негативизм, неприятие, агрессивность, отчужденность, дистантность, игнорирование, безразличие, равнодушие, доминирование, подавление, власть, контроль*.

Субъект толерантного общения также может быть описан через совокупность различных отношений к другому: симпатия, доверие, принятие, терпимость, заинтересованность, внимание, эмоциональная близость, одобрение, уважение, поддержка, подчинение.

Взаимозависимость качества общения и профессиональных деформаций педагога. В существующих концепциях профессионального становления личности (работы В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.В. Митиной и др.) отмечается, что оно сопровождается как личностными *приобретениями, так и потерями*.

Трудности в профессионально-деловом общении могут быть обусловлены *профессиональными деформациями* личности, которые накапливаются в процессе многолетнего повторения определенной деятельности и могут негативно проявиться уже у поколения сорокалетних (и более старших) управленцев, педагогов, врачей, военных, милиционеров, социальных работников и др.

Большинством исследователей профессиональные деформации рассматриваются как **изменение качеств и свойств личности** (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием определенной профессиональной деятельности [3; 6; 7; 9].

Знания о возможных профессиональных деформациях (как собственных, так и партнера по общению), их учет важны для выбора оптимальных стратегий и тактик общения. Рассмотрим профессиональные деформации педагогов и постараемся оценить их влияние на эффективность общения.

Проблема профессиональной деформации педагогов получила наибольшее развитие в психологии, хотя имеется опыт применения и междисциплинарного подхода. Большой вклад в разработку проблемы внесли современные ученые-педагоги, изучавшие закономерности становления личности преподавателя, его **педагогической культуры** (работы Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, В.А. Сластёнина и др.). Разработан диагностический инструментарий, выявляющий деформации в профессиональной деятельности преподавателей, изучаются и систематизируются типичные профессиональные деформации педагогов, даже создаются модели центров комплексной реабилитации преподавателей, направленных на преодоление профессионально-педагогических деформаций, обсуждается психологическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей.

Психологические причины профессиональных деформаций. Одной из причин профессиональных деформаций признается чрезмерное внедрение стереотипов в профессиональную деятельность. С опытом работы закрепляется традиционность в подходах, упрощенность оценок, абсолютизируется список готовых решений. На эту особенность профессиональных деформаций необходимо обращать особое внимание при повышении квалификации специалистов, чтобы побудить их своевременно отказаться от устаревших стереотипов и установок, заменив их более адекватными.

Другая сторона деформации проявляется в перенесении стратегий и тактик общения, полезных в работе, на дружеское, семейное, бытовое общение.

Деформация отношений и межличностного общения может быть, в частности, последствием проявлений **синдрома «выгорания»**. В одних случаях это повышенная зависимость от других, в других — повышение негативизма, эмоциональной холодности, дистанции, циничности установок к партнерам по общению (студентам, коллегам, клиентам, пациентам и т.д.). Важно, что они проецируются на межличностные отношения, учет которых так важен в русскоязычной среде.

Теория профессионально-педагогических деформаций представлена *на уровне личности* — как индивидуальная характеристика качеств и свойств педагога; а также *на уровне профессиональной деятельности* — как проявление ошибок и затруднений в педагогическом труде. Но связь профессиональных деформаций с затруднениями в *профессиональном общении* не получила сколько-нибудь полного описания, хотя важность коммуникативной компетенции в педагогическом труде вполне осознанна и привлекает внимание исследователей (табл.) [2].

**Типология профессионально-педагогических деформаций
и их вербальные и невербальные проявления**

Вид профессиональной деформации	Содержание проявления деформации в профессиональной деятельности [5]	Вербальные и невербальные [1] проявления деформации
Авторитарность	Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний	Командный, приказной, менторский, назидательный тон, жесты указательные, символические (жест интенсивности)
Демонстративность	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация	Манерность, преобладание эмотивных интоном, жесты эмоциональные, изобразительные
Педагогический догматизм	Стремление к упрощению педагогических задач, игнорирование психолого-педагогических знаний, отсутствие интереса к ним	Невариативные, неразнообразные тембры, жесты ритмические
Доминантность	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам	Властный, менторский, приказной тон, преобладание волюнтаристических интоном, жесты указательные, ритмические, символические (жест категоричности)
Педагогическая индифферентность	Проявление равнодушия и безразличия, эмоциональной сухости и жесткости	Равнодушный, безразличный тон, однообразие интонаций, преобладание интеллектуальных интоном, жесты указательные, символические (жест отказа, отрицания)
Консерватизм	Приверженность устоявшимся технологиям обучения, нежелание что-либо менять в профессиональной деятельности	Преобладание менторского тона, жесты ритмические, указательные
Педагогическая агрессия	Пристрастное отношение к неуспевающим, «трудным» студентам; проявление нетерпимости по отношению к ним	Назидательный, агрессивный тон, жесты указательные, эмоциональные, символические
Ролевой экспансионизм	Фиксация на собственных личностных и профессиональных проблемах; преувеличение значения своей роли	Преобладание эмотивных интоном, жесты механические, эмоциональные, изобразительные
Социальное лицемерие	Склонность к морализаторству; вера в свою нравственную непогрешимость	Менторский, безапелляционный тон, преобладание интеллектуальных интоном, жесты символические, указательные
Поведенческий трансфер	Эмоциональные реакции и поведение, свойственные обучающимся	Обилие эмотивных интоном, вызывающий тон, жесты эмоциональные, механические
Дидактичность	Стремление все назидательно объяснить, используя шаблонные способы передачи знаний и опыта	Назидательный тон, обилие волюнтаристических интоном, жесты указательные, символические

Уровни профессионально-педагогических деформаций. В исследованиях описываются следующие *уровни профессионально-педагогических деформаций*:

— **регулятивно-прагматический уровень**, характеризующийся прагматическими ситуационными аспектами самосознания (возможны агрессивные проявления в общении, характерен жесткий контроль над студентами, широкое использование системы принуждения в профессиональной деятельности);

— **эгоцентрический уровень**, характеризующийся действиями, продиктованными личной выгодой, удобством, престижностью (*равнодушное отношение к студентам, к их мнениям, интересам, потребностям; самооценка, как правило, завышена*);

— **стереотипно-зависимый уровень**, характеризующийся делением студентов на «своих», хорошо успевающих, «сильных» студентов, и «чужих», «слабых» студентов со средним (низким) уровнем знаний и способностей (*авторитарное отношение к студентам, стремление максимально подчинить их своему влиянию, утверждение собственного превосходства, жесткое пресечение чужой инициативы; склонность к субъективизму в оценивании успеваемости*).

Специалисты отмечают парадоксальность ситуации: личностные изменения из-за профессиональной деформации (как результата профессионализма) грозят специалисту потерей профессионализма. Следствием этих изменений становится резкое снижение или же потеря сотрудником творческого подхода к выбору путей для решения профессиональных задач, теряется адекватность реакции, общение становится менее гибким.

На многих крупных предприятиях, например, японских, именно поэтому принята постоянная ротация кадров — чтобы снизить негативное влияние профессиональных деформаций, которые возникают при длительной работе на одном месте, препятствовать выработке поведенческих стереотипов.

Формирование межличностных отношений «преподаватель — учащийся». Не отрицая значения функционально-ролевых отношений, вносящих в учебно-воспитательное взаимодействие необходимую упорядоченность, следует помнить о важности формирования межличностных отношений.

Преподаватель олицетворяет учебную дисциплину: отрицательное или положительное отношение к нему переносится на учебный предмет. Выделим **основные варианты взаимоотношений** между преподавателем и учащимся по знаку направленности.

Взаимно-положительные отношения являются, безусловно, оптимальным вариантом, обеспечивающим психологическую совместимость взаимодействующих сторон.

Взаимно-отрицательные отношения выступают как взаимно-травмирующие, непродуктивные, конфликтогенные. Чтобы преподавателю (особенно молодому) найти общий язык с учащимся, следует занять положительную позицию, не надеясь на сиюминутную, благоприятную трансформацию взаимоотношений.

Односторонние положительно-отрицательные отношения. Учащиеся с негативной установкой склонны ожидать такого же отношения к себе. Отсюда неадекватность, предвзятость поведенческих реакций. Чтобы предотвратить «эскалацию» межличностного напряжения, педагогу необходимо преодолевать себя, не опускаясь до сведения счетов.

При односторонне противоречиво-положительных взаимоотношениях, когда очевидны колебания между симпатией и антипатией, имеется объективная психологическая основа для сотрудничества. Решающую роль играет поведенческая культура педагога, его такт.

Односторонне противоречиво-отрицательные отношения не исключают согласия и конструктивности совместных действий. Однако преподавателю нужно найти способы сближения.

Обезличенные отношения (объект-объектные) являются педагогически не-полноценными.

Рекомендуемые педагогические технологии. Ситуация, когда преподаватель открыт к взаимодействию, ориентирован на личность учащегося, реализует демократический, поощряющий стиль управления учебным процессом, достигается личностно-ориентированным обучением на основе деятельностного подхода. В таком обучении налицо субъект-субъектный тип взаимодействия, реализуемый в совместной деятельности (в отличие от субъект-объектного и объект-объектного). При этом рекомендуется учитывать знания о классификации *педагогических технологий* (система научно обоснованных действий всех, но прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения) [4].

По **стилю управления** (что и является предметом нашего рассмотрения) педагогические технологии делятся на **авторитарные** (жесткая организация детской жизни, подавление инициативы и самостоятельности обучающихся); **дидактоцентрические** (приоритет обучения над воспитанием); **личностно-ориентированные** (центром образования является личность ребенка). В рамках наиболее перспективной личностно ориентированной технологии выделяются **технологии сотрудничества** (стремятся к демократизму, равенству, партнерству, субъектно-субъектным отношениям); **технологии свободного воспитания** (делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора, самостоятельности в его жизнедеятельности).

Рекомендации по формированию толерантных установок преподавателя. Признается, что существует взаимосвязь между личностными особенностями преподавателей, их профессионально-педагогическими умениями и способами преодоления или минимизации ими профессионально-педагогических деформаций. При этом руководящим принципом жизни личности являются **ценности** [8]:

— **ценности—цели**, или **терминальные**, определяемые как то, к чему человек стремится в своей жизни или что считает главным;

— **ценности—средства**, или **инструментальные**, рассматриваемые как образ действий, который человек предпочитает.

Личностные ценности определяют, как нужно себя вести, каково желательное состояние или образ жизни, достойные или недостойные того, чтобы им соответствовать и к ним стремиться. Терминальные ценности включают: *любовь, дружбу, хороших друзей, свободу, уверенность в себе, жизненную мудрость, активную жизнь, здоровье, развитие, познание, интересную работу, продуктивную жизнь, счастье других, творчество, материально обеспеченную жизнь, счастливую семейную жизнь, красоту природы, искусства, общественное признание, развлечения*. К инструментальным ценностям относят: *честность, жизнерадостность, воспитанность, широту взглядов, терпимость, образованность, ответствен-*

ность, независимость, чуткость, твердую волю, самоконтроль, рационализм, смелость в отстаивании взглядов, эффективность, аккуратность, исполнительность, высокие запросы, непримиримость к недостаткам.

Следует ожидать, что подобный «индекс толерантности» [8. С. 101] будет различаться для высоко- и низкотолерантных преподавателей. Высокотолерантные личности будут считать более значимыми гуманистические ценности, а низкотолерантные — ценности достижения и самоутверждения. По данным исследователей толерантности, высокотолерантные личности сфокусированы на других людях (считают честность, широту взглядов, чуткость, терпимость необходимыми принципами во взаимодействии с другими), в то время как низкотолерантные в большей степени фиксированы на себе и для них важна прежде всего образованность, независимость, смелость в отстаивании взглядов, твердая воля, у них нет осознания важности терпимости.

Выстроить подобную **шкалу личностных ценностей педагога** на основе *анкетирования* или *опроса* представляется интересным и целесообразным шагом по *формированию толерантных установок преподавателя* и по *профилактике профессиональных педагогических деформаций*. Ведь осознание себя как толерантной/интолерантной личности наряду с признанием наличия профессиональных деформаций — первая ступень на пути их преодоления.

Эффективность педагогического общения обеспечивают сформированные коммуникативные умения, то есть умения использовать личностные способности для достижения коммуникативной цели и владение «технологией» общения и контакта — как вербальной, так и невербальной.

Реализация коммуникативной компетенции преподавателя во многом зависит от его *отношения к учащимся*. Наряду с эрудицией, широтой научного кругозора, современным характером научных знаний преподаватель должен владеть **личностными качествами, определяющими его психологическую компетентность**, которая проявляется, помимо названных эмпатии и толерантности, в следующих качествах:

— **конгруэнтность** — принятие определенной позиции учащихся, искренность и открытость им;

— **креативность** — способность к творчеству и быстрота реакции в нестандартных ситуациях, своего рода артистизм, способность увлекать, нейтрально иногда с юмором реагировать;

— **суггестивность** — способность воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, создавать благоприятную атмосферу, доброжелательный микроклимат;

— **способность к рефлексии** — самоанализ своего поведения, самоконтроль в процессе общения.

Следует обратить внимание педагога на **вербальные и невербальные проявления деформаций**, которые наглядным образом свидетельствуют о возникновении последних. *Педагогический речевой этикет* находит яркие проявления в лингводидактическом дискурсе и в невербальном поведении педагога.

На наш взгляд, очевидным в педагогическом этикетном дискурсе должно стать желание к сотрудничеству с учащимся/учащимися — «взрослое» взаимодействие, умение заинтересовать совместной работой, преодоление равнодушия и бо-

язни душевных «затрат», установление «контакта инициативы», стремление к живой, выразительной, творческой манере речи, преодоление негативных наслоений в стиле общения, способность и желание найти «ключик» к каждому учащемуся как к личности.

Жест педагога должен быть ограниченным и сдержанным, без резких взмахов и острых углов. Предпочтительны круглые жесты и скупая жестикуляция.

В первую группу входят наиболее **универсальные жесты** повседневного межличностного общения, такие как: *этикетные знаки приветствия и прощания; знаки привлечения внимания; знаки запрещения или разрешения; знаки согласия или возражения*. Жесты первой группы могут замещать речевые формы: они понятны без слов, вне речевого контекста. К этой же группе можно отнести и общеизвестные жесты-символы.

Ко второй группе относятся **жесты, которые органично включаются в контекст речи**. Их употребление обусловлено практической целесообразностью, наглядностью невербальных средств передачи информации (при условии семантической адекватности). Например, жест, изображающий размер или форму предмета, может заменить более пространное и менее выразительное вербальное объяснение («такой большой, необычный по размеру предмет»).

Регулирующая, указательная, изобразительная, реагирующая — основные функции жестов педагогического общения. Наблюдения показали, что **регулирующая функция** жестов педагога состоит в том, что определенными жестами преподаватель управляет поведением учащихся на занятии (например, *палец у губ — требование тишины*); **указательная функция** заключается в том, что движения заменяют набор словесных педагогических клише, связанных с организацией деятельности учащихся (например, *рука вытягивается по направлению одного из учащихся*, заменяя слова «*отвечайте*», «*продолжайте*», «*а что вы думаете?*» и т.п.); **изобразительная функция** используется с целью дополнить значения слов (например, *движение рук (пальцев), показывающих размер, форму* и т.д.); **реагирующая функция** проявляется тогда, когда движения являются средством установления контакта (например, *указательный палец вверх — знак «это очень важно!»*).

Человеку свойственно стремление к неформальному общению, наполненному личностным смыслом. Оно, возможно, не всегда, продуктивно — многое зависит здесь от желания понять партнера, сконцентрироваться на нем, а также от техники общения (от приемов установления контакта, от сформированности коммуникативных умений).

Профессиональной деятельности преподавателя обычно присуще сочетание **формального и неформального, межличностного, общения**. Уровень формальности/неформальности ярко проявляется при контроле знаний, навыков, умений учащихся.

Так, использование письменных и «машинных» форм контроля означает усиление формальных аспектов; устный контроль, то есть разговор «глаза в глаза», беседа, приближает общение к неформальному. Оно дается преподавателю труд-

нее — не только по затратам времени, но и по психологическому напряжению: но зато, как правило, действеннее. Оценка письменного текста (при текущем, рубежном, итоговом контроле), без выявления его смысла в разговоре с учащимся, опять-таки усиливает формальные моменты; беседа (в том числе по написанному), с выявлением понимания, движения мысли учащегося, усиливает неформальные аспекты общения, и, разумеется, приносит больше пользы.

На переход от общения формального к неформальному (и наоборот) оказывает влияние даже **взаимное местоположение** общающихся [1]. Психологи указывают, что:

— размещение за столом рядом *способствует* (и соответствует) *сотрудничеству, совместной работе*;

— размещение по диагонали, через угол располагает к достаточно непринужденной беседе;

— размещение лицом к лицу, через стол усиливает напряженность и взаимоконтроль.

Иными словами, в учебной аудитории, в учебном процессе следует стремиться к **диалогу языковых, речевых, поведенческих культур**.

Способствовать формированию навыков толерантного педагогического общения призван **словарь терминов толерантного педагогического общения**, который должен быть в зоне доступа каждого современного педагога.

Словарь терминов толерантного педагогического общения

Авторитарный (директивный) стиль преподавания — стиль, который предполагает высокую централизацию власти, единоначалие в принятии решений и жесткий контроль за деятельностью учащихся.

Агрессия — индивидуальное или коллективное поведение, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей.

Внешняя толерантность — сформированное убеждение, позволяющее личности допускать наличие у других собственной позиции, способности рассматривать конфликтную ситуацию с различных точек зрения, учитывать различные аспекты и аргументы.

Внутренняя толерантность — способность сохранять равновесие в конфликтной ситуации, принимать решение и действовать в этих условиях.

Гуманистический стиль общения — стиль общения, который направлен на совместное изменение представлений обоих партнеров по коммуникации, предполагает удовлетворение такой человеческой потребности, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании.

Демократический (коллегиальный) стиль общения — основан на коллективном обсуждении важнейших проблем и коллективной ответственности. Такой стиль общения стимулирует инициативу со стороны учащихся и способствует установлению благоприятного психологического климата.

Интолерантное общение — такое общение, когда один или оба партнера по коммуникации являются субъектами интолерантного общения, один или оба партнера с разной степенью осознанности игнорируют потребности другого, демонстрируют непонимание, мешают достижению целей общения, в результате этого один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания. Наиболее распространенными ситуациями интолерантного взаимодействия выступают ситуации «ограничения», «отказа», «обвинения», «оскорбления».

Коммуникация — в широком смысле обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами. Коммуникация в деятельностном подходе — совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий взгляд.

Компромисс — стратегия поведения в конфликте, которая обусловлена желанием оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Компромисс эффективен в случаях: понимания оппонентом, что он и соперник обладают одинаковыми возможностями; наличия взаимоисключающих интересов, угрозы потерять все.

Межличностные конфликты — конфликты между отдельными индивидами (например, преподаватель — учащийся) в процессе их социального и психологического взаимодействия.

Мотивация — процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личностных целей и целей организации.

Педагогика толерантности: 1) объединительный принцип всех прогрессивных педагогов, выступающих за права человека в образовательных учреждениях, ненасильственно разрешающих противоречия и конфликты в образовании, не приемлющих различных форм агрессии в организациях образовательной среды; 2) самостоятельное направление, организуемое рядом принципов: во-первых, определение методической базы терпимости и толерантности, где раскрывается суть терпимости и толерантности как гуманистические ценности, во-вторых, рассматриваются суть терпимости и толерантности, психологические условия их развития, определяются принципы терпимого и толерантного взаимодействия.

Педагогическая культура — включает всю систему исторически сложившихся в данном обществе механизмов передачи научных знаний и нравственных ценностей молодому поколению. В педагогической науке сложились три подхода к пониманию сущности культуры: аксиологический, деятельностный, личностный. В индивидуально-личностном плане педагогическая культура понимается как сущностная характеристика личности педагога в сфере профессиональной деятельности. Коммуникативный — один из компонентов педагогической культуры.

Профессиональные деформации — изменение качеств и свойств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием определенной профессиональной деятельности.

Психологическая несовместимость — неудачное сочетание темпераментов и характеров взаимодействующих лиц, противоречие в жизненных ценностях, идеалах, мотивах, целях деятельности, несовпадение мировоззрения, идеологических установок и др.

Психологическая устойчивость — характеристика личности, состоящая в оптимальном функционировании психики в трудных ситуациях. Это свойство личности зависит: от типа нервной системы человека; от опыта человека, профессиональной подготовки, навыков и умений поведения и деятельности; от уровня развития основных познавательных структур личности.

Синдром эмоционального выгорания — процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Иногда обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.

Толерантность: 1) отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо конфликтный фактор; 2) синоним «терпимость» — готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, инаковость, фактор, стабилизирующий систему (личность, общество) изнутри. Толерантность рассматривается как ценность, установка и личностное качество.

Эмпатия — способность к сочувствию, сопереживанию, умение стать на место другого человека, проникнуть в его внутренний мир, распознать его состояние и отношение.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
- [2] Балыхина Т.М., Харитонова О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс: Учебное пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2006.
- [3] Денисова А.А. Общегуманитарные и этнокультурные проблемы профессионально-деловой коммуникации на русском языке: инновационный подход: Учебное пособие. — М.: РУДН, 2008.
- [4] Ельникова С.И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования русскоязычной компетенции в сфере профессионально-делового общения: Учебное пособие. — М.: РУДН, 2008.
- [5] Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. — М.: ГРИФ, 2005.
- [6] Коул М. Культурно-историческая психология: Наука будущего. — М.: Когито, 1997.
- [7] Лабунская В.А. Социально-психологические презентации толерантного—интолерантного межличностного общения. — Ростов-на-Дону, 2002.
- [8] Толерантность — залог успеха в профессиональной и образовательной деятельности: Материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 16 ноября 2009 г. / Научн. ред. Т.М. Балыхина, В.И. Казаренков. — М.: РУДН, 2009.
- [9] Холоднова И.В. Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального учебного заведения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2007.

TOLERANT PEDAGOGICAL COMMUNICATION: PROBLEMS AND RECOMMENDATIONS

**T.M. Balykhina, M.V. Alimova, A.A. Denisova,
S.I. Elnikova, M.S. Netesina**

Faculty of re-training of Russian language teachers
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article analyzes the basic principles and concepts of tolerance and intolerance communication, we study the cultural and historical factors are intolerant of pedagogical communication, describes the interdependence of the quality of communication and professional deformations of the teacher, are defined their cause, are classified verbal and non-verbal manifestations of professional and educational strains. There are recommendations on the formation of tolerant attitudes of the teacher. This article presents a fragment from a dictionary of terms tolerant pedagogical interaction. The study was supported by RHF in the research project "Communicative space of metropolis: an analysis of speech", 11-04-00071a.

Key words: tolerance, intolerant communication, vocational and educational criteria of tolerant communication, glossary of terms.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕЗАУРУСОВ ЛИЧНОСТНОЙ МИКРОСРЕДЫ ИНДИВИДУУМА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ*

Н.М. Баранова

Кафедра экономико-математического моделирования
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития тезаурусов личностной среды индивидуума в процессе его обучения. Строится модель процесса восприятия информации обучаемым. Изучаются характеристики личностного тезауруса специалиста.

Ключевые слова: макротезаурус, микротезаурус, личностный тезаурус, тезаурус атомарных понятий, тезаурусы учебных дисциплин, тезаурус специалиста, модель языка обучения, модель процесса восприятия информации, интериоризация, экстериоризация знаний.

Тезаурус в современной лингвистике — особая разновидность словарей (энциклопедических, лингвистических) общей или специальной лексики, в которых указаны семантические отношения между лексическими единицами для описания отдельных предметных областей с примерами ее употребления в текстах [1].

С развитием информационных технологий (ИТ) наибольшее распространение получили электронные и онлайн-словари.

В отличие от толкового словаря, тезаурус позволяет выявить *смысл* не только с помощью определения, но и посредством соотнесения слова с другими понятиями и их группами, благодаря чему может использоваться для наполнения *баз знаний* систем *искусственного интеллекта*. Поэтому термин «тезаурус» употребляется в теории информации для обозначения совокупности всех сведений, которыми обладает субъект [1].

Придя из лингвистики и информатики, тезаурус в современной науке приобрел статус общенаучного, так называемого «мирового» макротезауруса, включающего в себя совокупность знаний современного мира [1].

Понятие «макротезаурус» включает в себя тезаурус, охватывающий обширную область знаний [1].

Макротезаурус удобно разбить на бесконечно большое количество конечных, подчиненных или независимых микротезаурусов, т.е. специализированных информационно-поисковых тезаурусов небольшого объема, созданный на основе выборки из более полного [1], объединенных однородностью понятий по их иерархическому уровню или подчиненных какой-либо определенной области знаний по исходным проблемам науки с заданными внутренними ассоциативными связями и др.

Понятие микротезауруса нашло свое отражение и при исследовании тезауруса личности.

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (проект № 11-06-00974-а).

Личностный тезаурус индивидуума по своей структуре и содержанию можно разделить на основные, связанные между собой микротезаурусы:

1) тезаурус атомарных понятий, который позволяет представить знание (фиксированное, но не законченное) в виде образов и логических связей со многими областями знания; при этом тезаурус называется атомарным словарем, если все его элементы уникальны, т.е. не определяются через другие слова этого же и никакого другого списка [3];

2) информационный тезаурус понятий, сформированный на основе тезауруса атомарных понятий, а также представлений человека об окружающих его предметах, явлениях, отношении к окружающему миру и др.;

3) тезаурус как связь между понятиями различных областей знаний;

4) тезаурусы учебных дисциплин как подмножество научного тезауруса внешнего мира, сформированные в процессе обучения индивидуума;

5) тезаурус специалиста, который составляет запас знаний, умений, навыков, опыта, сформированный под влиянием определенных условий;

6) поисковый тезаурус как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся структура, сформированная на основе собственных идей и открытий.

В процессе речевой и мыслительной деятельности человека происходит формирование и развитие структур личностного тезауруса, в основе которого лежит словарь личности (ментальный словарь) [2].

Наиболее активно личностный тезаурус расширяется и наполняется в процессе обучения, изменяя язык и стиль мышления индивидуума.

Рассмотрим фрагмент модели языка обучения. Пусть $D = (Q, P, S)$, где Q — множество терминов тезауруса, P — множество характеристик, заданных на признаковом пространстве, S — множество нечетких операций и отношений, описывающих, насколько естественен данный объект научному языку определенной области. Тезаурус научного языка (как и другой вид тезаурусов) является многоуровневой системой. С помощью одноместной операции присоединения слова одного уровня переводится в следующий уровень.

Многоместные отношения характеризуют словарные гнезда, которые осуществляют ассоциативные связи между различными уровнями (необязательно соседними) тезауруса.

Признаковое пространство наделяется определенной топологией, обусловленной семантическими закономерностями данного тезауруса учебных дисциплин, ориентированного на заданную часть предметной области [3].

Построение моделей тезаурусов данного класса направлено на постепенное расширение словарного запаса слушателя, на усвоение им ключевых понятий изучаемой теории, понимание ее, умение делать выводы, которые должны быть цепочкой логических рассуждений. Важно, чтобы в методике обучения используемые атомарные понятия имели прямое согласование или пересечение с параллельными тематическими планами лекционных и семинарских занятий. Это влияет на скорость освоения изучаемой новой учебной дисциплины, т.е. на адаптацию учащегося [3].

В процессе интериоризации информации субъект получает информацию из окружающего мира, на основании чего строит собственную внутреннюю модель, которая является упрощенным идеальным образом окружающего мира. Созданная в голове человека модель мира служит для формирования умственных действий, новых знаний, ментального словаря и др. [4], т.е. происходит развитие ментально-лингвального комплекса (МЛК).

Содержание и качество каждого МЛК определяется индивидуальными способностями человека.

В рамках МЛК мышление представляет собой динамическую систему, сознание — накопительно-оценочную, язык — инструментально-коммуникативную.

Сознание ответственно, прежде всего, за хранение, упорядочение и оценку информационных результатов, полученных мышлением, т.е. за интериоризацию в форме окружающего мира с установлением иерархий и ценностных ориентиров [3].

Информационные результаты откладываются в сознании в виде информационных блоков на основе внутренней логики индивидуума, обработки и переработки информации, в соответствии со строением и содержанием его этнического языка. Происходит наполнение и развитие внутренних структур тезаурусов индивидуума, которые представляют собой не только системы хранения знаний, но и средства познания, т.е. некоторые внутренние умственные модели, посредством которых человек смотрит и познает окружающий мир и самого себя [5].

В процессе обучения, вербализируя текст задания, например, по предметам экономико-математического цикла в лексиконе личностной микросреды учащегося создается ее виртуальная модель [3].

В этот момент включается механизм экстериоризации знаний, т.е. передача во внешнюю среду построенных человеком внутренних моделей окружающего мира, сформированных знаний и др. [4]. Процессы интериоризации и экстериоризации образуют непрерывный цикл, однако некоторое (но не долгое) время можно оставаться только в одной части этого цикла.

Методы управления информационной средой личности (потоками информации) в процессе обучения образуют методику преподавания учебной дисциплины [3].

Посредством опыта формируется личностный тезаурус, а также блок обработки сообщений (количество информации в потоке данных).

В процессе обучения изменяются стили мышления, языка и сознания индивидуума, расширяется возможность более частого обращения к собственной тезаурусной системе. Однако восприятие новой информации возможно только в случае владения профессиональным языком и наличия исходного (приобретенного) запаса знаний.

В конструкциях мягких моделей обучения для описания тезаурусов предметных областей (семантических базисов) могут быть использованы топологические модели и топологические реляционные системы с иерархическим процессом представления базисных объектов основных признаков с заданными внутренними ассоциативными связями.

Следовательно, любую дисциплину (в том числе и учебную) можно представить в виде соответствующего тезауруса, который в процессе обучения полностью или частично (в зависимости от способностей индивидуума) должен быть преобразован в личностный тезаурус специалиста с целью его дальнейшего эффективно использования в профессиональной деятельности [5].

В процессе своей научной деятельности человек постоянно обращается к тому или иному фрагменту своего тезауруса, включающего слова или понятия, которые находятся в некоторой семантической окрестности [2].

Поэтому в тезаурусном пространстве должны быть достаточно хорошо развиты отношения и семантические связи между структурами, в противном случае происходит торможение или ограничение доступа на следующий уровень иерархии (т.е. отсутствие путей развития мысли), что проявляется при изучении новых дисциплин.

Таким образом, подводя итог сказанному, следует отметить, что на современном этапе развития общества личностный тезаурус по своему содержанию можно подразделить на три основных, связанных между собой группы: словарную, информационно-поисковую и знаниевую [2], при этом тезаурус личностной микросреды профессионально ориентированного индивидуума характеризуется многоуровневостью (иерархией); динамичностью; открытостью; дифференциацией понятий и их интеграции в сложившиеся или формирующиеся системы; ассоциативными связями между внутренними категориями структур и различными областями знаний; внутренними образами представления человека; хранением, переработкой и накоплением имеющихся и приобретенных знаний, умений, навыков; умением приобретать и структурировать, разбивать на категории новые знания (умения); развитием новых знаний (умений) на основе ранее приобретенных; умением количественно и качественно изменяться в течение всей жизни (как в лучшую, так и в худшую сторону) и др.

Профессиональное образование формирует основы профессионального тезауруса [5].

Использование гибких моделей обучения, в которых учащийся самостоятельно формирует интеллектуальные схемы изучаемого знания, наиболее интенсивно изменяют его личностный (в том числе и профессиональный) тезаурус. Со временем область профессионального тезауруса (как и многие другие его области) под влиянием внешних стимулов или личностных побуждений увеличивается и становится самостоятельной структурой, характеризующей языковую, мыслительную и профессиональную личность специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] URL: <http://slovari.yandex.ru>
- [2] *Каменская О.Л.* Текст и коммуникация. Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1990.
- [3] *Баранова Н.М., Жаров В.К., Матвеев О.А.* Вариативность моделей обучения в информационно-педагогической среде обучающегося // *Инновационно-педагогическая среда современного вуза: Коллективная межвузовская монография под общей редакцией В.К. Жарова / Научное издание.* — М.: МГОУ, 2011. — С. 60—73.

- [4] Ментальный цикл «интериоризация-экстериоризация». URL: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/177359>
- [5] *Аббулмянова И.Р.* Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 2 (92). — С. 36—39.

FORMATION OF PERSONAL THESAURUSES MICRO-ENVIRONMENT INDIVIDUALS IN HIS STUDIES

N.M. Baranova

Faculty of economic-mathematical modeling
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article are considered questions of formation and development of thesauruses personal micro-environment in the individual learning process. We construct a model of the process of perception the student. We study the characteristics of personal thesaurus specialist.

Key words: macrothesaurus, microthesaurus, personal thesaurus, thesaurus of elementary concepts, disciplines thesaurus, specialist thesaurus, model of learning language, model of the perception process, internalization, externalization of knowledge.

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И.И. Баранова, К.М. Чуваева

Кафедра русского языка
Институт международных образовательных программ
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Гражданский пр., 28, Санкт-Петербург, Россия, 195220

Статья посвящена проблемам обучения студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в российских вузах, особенностям адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде с учетом этнокультурных и образовательных традиций данного контингента учащихся.

Ключевые слова: субъект-субъектная образовательная парадигма, стратегии обучения, иностранные учащиеся из стран АТР.

Современное состояние мировой системы профессионального образования характеризуется многообразием научных подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Одним из наиболее перспективных методологических подходов к формированию образовательного пространства современного вуза представляется синергетический подход.

В синергетике изучаются открытые системы, обменивающиеся энергией и информацией, поэтому принципы синергетики могут быть использованы в педагогической теории и практике с общетеоретической позиции.

Синергетический подход в педагогике основан на понимании образовательного пространства как динамического единства субъектов образовательного процесса и системы их отношений, а процесса образования — как процесса последовательного изменения отношений ученика и учителя с образовательной средой, своеобразный «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве [1. С. 15].

Ключевыми понятиями синергетики являются понятия самоорганизации и управления, применительно к образовательной деятельности понимаемые как самообразование и самоуправление.

Идеи синергетики коррелируют с принципами субъект-субъектной парадигмы образования, пришедшей на смену традиционной субъект-объектной образовательной парадигме.

Традиционная субъект-объектная парадигма образования, основы которой были заложены немецким педагогом И.Ф. Гербартом в конце XVIII — начале XIX в., была обусловлена уровнем и характером развития экономики и ориентирована на удовлетворение потребностей производства и в основе своей предполагала установку на формирование знаний, умений и профессиональных навыков будущего специалиста [2].

В данной системе обучения преподаватель играл ведущую роль, так как именно он в значительной степени определял содержание знаний, умений и навыков в рамках принятого образовательного стандарта и осуществлял процесс их передачи учащимся по избранной методике. Процесс обучения носил репродуктивный характер, так как перечень знаний, умений и навыков был в достаточной мере стандартизованным и стабильным.

Во второй половине XX столетия новые тенденции в развитии экономики и скорость экономических преобразований привели к увеличению разрыва между знаниями, умениями и навыками учащихся и быстро меняющимися требованиями к уровню образованности специалиста на рынке труда.

В условиях постиндустриального общества возникла необходимость поиска новых подходов к обучению будущих специалистов.

При этом внимание акцентировалось не на обучении сумме знаний, а на развитии способов мышления, творческих способностей, а именно умении применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи.

Данный подход позволял обеспечить достижение определенного уровня сформированности профессиональной компетентности, предполагающего свободное осуществление профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях.

В настоящее время понятие «квалифицированный специалист», подразумевающее человека, владеющего определенным набором знаний, умений и навыков, все больше ассоциируется с понятием «конкурентоспособного специалиста», т.е. специалиста, способного постоянно развивать и обновлять свои знания, умения и навыки.

В рамках субъект-субъектной парадигмы между субъектами образовательного процесса реализуются партнерские отношения, а обучение строится как совместное решение некоторой проблемы, что находит отражение в концепции «проблемного обучения». Главная роль преподавателя заключается в том, чтобы направлять и корректировать деятельность учащихся, создавая условия для развития познавательной активности студентов.

Субъект-субъектная форма педагогического общения предполагает также равноправное положение и участие преподавателя и студента в диалогическом общении, что исключает деление на активную и пассивную стороны в процессе обучения. Посредством включенного диалога можно достичь критического осмысления того, что традиционно принималось как должное, и осознать необходимость творческого преобразования приобретенных знаний.

На современном этапе формирования мирового образовательного пространства одним из важнейших принципов академического сотрудничества является развитие мобильности студентов из различных регионов мира, предоставляющей учащимся широкие возможности при проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Расширение академической мобильности способствует совершенствованию национальных образовательных систем и увеличению их вклада в социально-экономическое и культурное развитие мирового сообщества в целом.

Темпы роста мировой академической мобильности в значительной степени обусловлены возросшей активностью студентов — представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в который входят следующие страны: КНР, Вьетнам, Япония, Тайвань, Республика Корея, Сингапур и Гонконг, а также Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия.

В современном образовательном пространстве АТР является генератором интеграционных процессов. В настоящее время каждый третий иностранный студент в мире является выходцем из стран АТР.

Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО в 2009 г., лидирующее положение в мире по числу студентов, обучающихся в зарубежных вузах, занимает Китайская Народная Республика (около 421 тыс. человек) [3. С. 36].

По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке еще по крайней мере в течение нескольких десятилетий [4].

Ежегодно вузы Российской Федерации принимают на обучение свыше 120 000 иностранных студентов как на коммерческой основе, так и за счет средств федерального бюджета.

В количественном отношении китайские студенты, получающие образование в вузах Российской Федерации, занимают второе место после студентов из государств — участников СНГ [5].

В марте 2010 г. граждан КНР — учащихся российских вузов насчитывалось более 20 000 человек. Предполагается, что в связи с успешным развитием российско-китайских отношений в различных сферах общественной деятельности, в том числе в сфере образования, это число будет увеличиваться [6]. Однако, прогнозируя дальнейшее развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования, нельзя не учитывать тот факт, что число китайских студентов в российских вузах составляет не более 5% от общего количества мобильных студентов из КНР.

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов в вузах Российской Федерации во многом объясняется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся в процессе их адаптации к новым академическим условиям, т. к. в основе традиционной системы образования в КНР лежат принципы субъект-объектной образовательной парадигмы, в то время как в российской высшей школе образовательный процесс строится на принципах субъект-субъектной парадигмы.

В связи с этим представляется необходимым учет различий в структуре и организации национальных образовательных систем КНР и Российской Федерации, изучение особенностей адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся из КНР, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов.

Исследователи отмечают, что представители различных культур характеризуются различными формами стратегического мышления, определяющего стерео-

типные сценарии межкультурного взаимодействия и обусловленные особенностями национального менталитета [7. С. 7].

В этой связи в психологии и смежных науках на основе дихотомии «Восток — Запад» традиционно выделяется синтетический «восточный тип мышления» и аналитический «западный тип мышления».

Признаками западного типа мышления являются логичность, алгоритмичность, понятийность, системность в то время как восточный тип мышления характеризуется асимметричностью, образностью, символичностью. Для познания мира Восток предлагает метод созерцания и сравнения, в западной методологии преобладает установка на эксперимент.

Созерцательное отношение человека к миру в восточной культуре отразилось и в типе философствования.

Идеалом мыслителя в восточном обществе был не исследователь, всесторонне познающий окружающий его мир и преобразующий его на основе знания, а мудрец, прислушивающийся к себе и пытающийся через себя понять мир.

Отсутствие противопоставления субъекта и объекта, восприятие их в единстве, нераздельности исключало появление на Востоке онтологической и гносеологической проблематики в том виде, в каком она существовала в европейской философии.

В восточной философии и религии на первый план выходит этическая проблематика. Брахманизм, индуизм, чань- и дзен-буддизм, даосизм и конфуцианство — в центре всех этих направлений философской мысли Востока находятся нравственные принципы человека, правила и нормы организации социальной жизни, способы психической саморегуляции [8. С. 74].

С момента своего зарождения конфуцианство служило той основой, на которой строилась система стратегий и правил поведения в китайском обществе. Конфуцианская мораль оказывала влияние на отношения в семье, публичное общение, способ выражения мыслей и проявления эмоций. Принципы конфуцианской этики переносились и в сферу образования. Процесс обучения осознавался как устоявшийся ритуал, не подлежащий изменениям.

Учебно-педагогическое общение в китайской культурной традиции базируется на следующих принципах:

- соблюдение иерархии (авторитарность преподавателя по отношению к ученику);
- «сохранение лица» учащегося;
- эмоциональная сдержанность;
- самостоятельность учащихся [9. С. 82].

Традиционно в образовательной системе Китая учащиеся выступают в роли объекта, усваивающего знания, велика важность волевых импульсов в познании, поэтому в китайской аудитории ценится способность усваивать знания, т.е. прежде всего запоминать наизусть, не выражать свои чувства, переживания, что воспринимается носителями других культур как замкнутость, необщительность.

Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (и российском) образовании, непонятны для китайских учащихся, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий практически исключено.

Как отмечают исследователи, в основе современного образования в Китае лежат методы древнекитайской образовательной традиции и сохраняются национальные дидактические стереотипы. Китайские исследователи подтверждают, что идеи конфуцианства актуализированы и в учебном процессе современных образовательных учреждений Китая [10. С. 348].

Особенно ярко своеобразие национальных образовательных традиций проявляется при изучении иностранных языков китайскими учащимися, в том числе и русского языка. Свообразие современных технологий обучения иностранным языкам в Китае заключается в следующем:

- использование перевода и толкования в качестве основных способов семантизации;
- объяснение идет как инструктирование, иногда сопоставляются две языковые системы;
- преобладание дедуктивного способа введения нового материала;
- использование преимущественно тренировочных упражнений;
- использование вопросно-ответных упражнений, схем и диалогов;
- систематический жесткий контроль;
- приоритет чтения как вида речевой деятельности [11. С. 82].

Как правило, изучая иностранный язык, китайские учащиеся заучивают наизусть набор предлагаемых языковых конструкций, ситуативных диалогов, текстов.

При этом студенты часто не могут использовать заученный материал репродуктивно, например, при построении монологического высказывания. Учащиеся не всегда узнают заученные грамматические и речевые конструкции при чтении, особенно если они употребляются в грамматических формах, отличных от формы, представленной в качестве образца для заучивания.

Перечисленные выше подходы в обучении иностранным языкам в Китае необходимо учитывать в курсе русского языка с целью снятия трудностей при обучении и прогнозирования типичных языковых и речевых ошибок китайских студентов. Кроме того, как было сказано ранее, учащиеся из Китая обладают отличным от носителей русского языка типом мышления и характерными особенностями речевого поведения, обусловленными различными факторами психофизиологического и этнокультурологического характера, что требует особого внимания при организации образовательного процесса.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете более 50% студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз, составляют граждане Китайской Народной Республики.

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск инновационных стратегий обучения студентов из КНР, основанных на принципах синергетики в контексте субъект-субъектной образовательной парадигмы.

Кафедрой русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ разрабатываются различные направления научно-методической деятельности с целью оптимизации образовательного процесса и повышения ка-

чества подготовки китайских студентов в вузы Российской Федерации. В рамках указанных направлений создаются:

— электронные курсы поддерживающего (опережающего) обучения русскому языку как иностранному на базе Moodle;

— каталог лингвоориентированных грамматических тестов, предназначенных для проверки уровня сформированности языковой компетенции в социально-культурной и учебно-научной сферах общения, а также лингвоориентированные компьютерные программы по русскому языку как иностранному;

— методический комплекс для преподавателей и сотрудников вузов Российской Федерации с рекомендациями по работе с иностранным контингентом, содержащими материалы страноведческого характера, учитывающими этнопсихологические особенности учащихся — представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона;

— курс лекций по системе русского языка, предназначенных для иностранных учащихся — носителей китайского, вьетнамского, английского, французского, испанского языков, направленных на снятие трудностей при изучении грамматического материала на занятиях по русскому языку, а также при восприятии учебного материала на занятиях по общеобразовательным дисциплинам;

— учебно-методический комплекс для самостоятельной работы иностранных студентов, в том числе под руководством преподавателя.

Реализация инновационных подходов к формированию образовательного пространства современного вуза обеспечивает высокое качество подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях постиндустриального общества.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гураль С.К. Синергетическая модель развития образовательного пространства // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 303. — С. 15—16.
- [2] Барановский А.И., Вольвач В.Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг. Монография. — Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. URL: http://www.volvach-vuz.narod.ru/mon_31.htm
- [3] Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009. — URL: <http://www.uis.unesco.org>
- [4] Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. URL: www.chinacenter.ru
- [5] Сайт газеты «Ведомости», публикация от 28.07.2009. URL: <http://www.vedomosti.ru/career/news/2009/07/28/809718>
- [6] Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Российское образование для иностранных граждан. URL: <http://www.russia.edu.ru/news/events/kitai/cpravka>
- [7] Нестерова О.А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: Автореф. дисс. ... доктора филос. наук. — М., 2010.
- [8] История мировой культуры (мировых цивилизаций). 3-е изд., доп. и перер. — Ростов н/Д: Феникс, 2004.
- [9] Бальхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М.: РУДН, 2010.

- [10] *Цзинь Синьсинь*. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — СПб., 2009. — № 96. — С. 345—349.
- [11] *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. — М.: Флинта; Наука, 2004.

STRATEGIES OF FOREIGN STUDENT'S LEARNING IN THE CONTEXT OF SUBJECT-SUBJECT TEACHING PARADIGM

I.I. Baranova, K.M. Chuvaeva

Chair of Russian language
St.-Petersburg State University
Polytechnicheskaya str., 29, St.-Petersburg, Russia, 195251

The article is devoted to the problems of teaching students from Asia-Pacific region (APAC) in universities of Russian Federation. The process of Chinese students adaptation to a new polycultural educational environment is considered, the ethnocultural and educational traditions in China are described.

Key words: learner-centered educational paradigm, learning strategies, students from Asia-Pacific region (APAC).

ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ И ЗАДАНИЙ К НИМ В СОВРЕМЕННОМ ПОСОБИИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Н.Г. Большакова, Г.А. Усачева

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

В статье рассматриваются принципы моделирования текстового материала в современном пособии по РКИ: коммуникативность, формирование языковой компетенции, наличие пред-, при- и послетекстовых заданий, полифункциональность, применение гибких моделей обучения.

Ключевые слова: коммуникативная единица, предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания, коммуникативная компетенция, ключевые текстовые единицы, полифункциональность.

Требования к современной системе обучения диктуют создание текстового материала нового поколения, где текст выполняет коммуникативную и воспитательную функции, отвечая запросам современных учащихся.

В связи с этим перед составителями текстов стоит задача пересмотра как содержательной стороны текстотеки в имеющихся учебниках и пособиях по РКИ, так и ее структуризации, позволяющей формировать и развивать составляющие коммуникативной компетенции, а именно: языковую, дискурсивную, прагматическую и социокультурную.

Авторы статьи работают над созданием пособия «Учимся читать по-русски в классе и дома»*. Пособие представляет собой сборник текстов как учебных (отражающих учебно-бытовые реалии студентов, а именно: урок, товарищи, общежитие, покупки, семья, увлечения, экскурсии по городу и т.п.), специально составленных авторами, так и адаптированных аутентичных, ориентированных на базовый и первый сертификационный уровни обучения.

Одним из важных требований к современному учебному пособию является его полифункциональность, т.е. структуризация текстового материала должна быть такова, чтобы его можно было использовать как в качестве обучающего, так и контролирующего фактора при обучении чтению.

При составлении пособия авторы руководствовались положением, что в современной модели языка текст признан базовой коммуникативной единицей, на основе которой можно развивать практически все виды речевой деятельности. Хотя тексты пособия ориентированы в первую очередь на развитие навыков чтения, пособие построено таким образом, чтобы развивать и активизировать также навыки говорения и письма. Принцип построения текстового материала и работы с ним

* Авторы занимаются проблемами обучения чтению (особенно самостоятельному) более 10 лет. Ими созданы пособия «Учимся читать самостоятельно в классе и дома» Элементарный и базовый уровни (2003 г., 2006 г.) и «Читаем самостоятельно» Базовый и первый сертификационный уровни (2004 г.).

ориентированы на формирование *мотивации* для продуцирования собственного высказывания учащегося.

Основная цель книги — научить иностранных учащихся читать и понимать тексты средней трудности самостоятельно. Авторы считают, что наиболее актуальными для работы с текстом являются когнитивные стратегии, используемые для осмысленного действия с текстовыми единицами, и прежде всего различные виды языковой догадки. Ввиду этого в пособии особое внимание уделяется упражнениям, развивающим умения студентов понимать значения незнакомых слов на основе словообразовательного анализа, контекста, темы и ситуации текста, прошлого опыта учащихся.

Составляя учебные тексты и адаптируя аутентичные, авторы придерживались положения, что содержание текста — это отражение фрагментов реальной ситуации, которая рассматривается авторами как основа, опора для адекватного воспроизведения его содержания. Авторы считают, что ситуация как методическая категория вписывается в коммуникативно-деятельностную модель обучения языку. Выделяются главные опоры в понимании содержания читаемого: субъект, событие, место и время. Соответственно, чтобы учащийся адекватно понимал текст, его необходимо научить отвечать на вопросы:

- **о ком** (о чем) текст,
- **какое** событие происходит,
- **где** оно происходит,
- **когда** оно происходит.

Ответы на эти вопросы помогают понять компоненты ситуации текста. Следовательно, в тексте должна быть четкая информация, отражающая четыре главные опоры в понимании его содержания. Одна из важных категорий текста — информативность. Выполнять коммуникативную функцию текст будет при условии, если в нем заключается новая, интересная, полезная для читателя информация. Тем самым текстовый материал учебного пособия должен отвечать требованиям современного читателя, его вкусам, желаниям и потребностям. Важную роль при этом играют текстовые ключевые единицы, которые помогают понять основные компоненты ситуации, т.е. эксплицитно или имплицитно содержать информацию о субъекте, событии, месте и времени ситуации текста.

В пособии предусмотрены традиционные три этапа работы над текстами: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый, что отражает естественную ситуацию общения человека и книги. Главная цель предтекстового этапа — создание у обучающегося мотива чтения текста, интереса, желания читать. Важная роль в этом принадлежит заглавиям. Заголовок содержит значительную часть информации и предварительный прогноз о его содержании, поэтому важную роль играют предтекстовые задания, помогающие направить внимание читателя на понимание содержания читаемого. В ряде случаев текст может быть предъявлен учащимся без названия; методически это будет оправдано, если составителями текста заранее предусмотрена возможность адекватного соответствия содержания читаемого и предлагаемого учащимися заголовка.

Существуют разные точки зрения относительно назначения предтекстовых заданий в учебнике. Некоторые авторы [1. С. 63] считают, что в предтекстовой части методического аппарата к тексту нецелесообразно давать грамматические и лексические задания для снятия трудностей. На наш взгляд, такие задания необходимы, особенно на начальном этапе обучения. Другой вопрос, что нельзя перегружать предтекстовый этап работы с текстом такого рода заданиями.

Притекстовые задания — необходимый и важный компонент всей системы работы с текстом. Во многих учебниках и учебных пособиях они сводятся в основном к стереотипному заданию: «прочитайте текст и ответьте на вопросы», которое часто дополняется заданием, выполнимым только *после* прочтения текста. Мы считаем, что притекстовые задания должны направлять читательскую деятельность и выполняться *по ходу* чтения текста.

Обоснованием такого подхода является то, что чтение текста — сложный психологический процесс, во время которого у учащихся возникает много трудностей языкового и смыслового плана, которые следует научить преодолевать. Практически именно на притекстовом этапе работы с текстами у преподавателя есть реальная возможность подготовить читателя к самостоятельной деятельности, показать на основе упражнений, как могут быть преодолены трудности восприятия текста. Авторы солидарны с позицией методистов, которые считают, что притекстовая работа в значительной мере «моделирование в учебных условиях тех процессов, которые происходят в сознании читателя» [1. С. 66].

Результатом притекстовой работы является создание каждым обучаемым собственной проекции текста, которая представляет собой определенным образом организованную систему частных смыслов, мотивированных ключевыми единицами текста. Во время аудиторной работы преподавателем должны быть сформированы основные ориентиры, направленные на самостоятельное понимание читаемого учащимися.

Завершающий этап работы с текстом — выполнение послетекстовых заданий, которые предоставляют большие возможности для развития всех видов речевой деятельности в связи с прочитанным. Учащиеся имеют возможность неоднократно обращаться к тексту, вновь перечитывая отдельные его части, тем самым углубляя понимание прочитанного. Высказывая свое мнение о содержании текста, обсуждая, комментируя то или иное положение, соглашаясь или споря с автором, учащиеся совершенствуют устную речь.

Для развития письменной речи можно предложить письменные задания, которые предпочтительнее выполнять во внеаудиторное время: выражение собственного отношения к прочитанному, письменное комментирование, составление плана и др. Контроль, имеющий важное методическое значение, осуществляется соответствующими заданиями к тексту.

Суммируем основные принципы моделирования текстов и заданий к ним в пособии:

— текст — базовая коммуникативная единица, на основе которой можно развивать все виды речевой деятельности,

- наличие в тексте новой, интересной и полезной для обучающегося информации,
- структурная основа текста, отражающая его информативность — грамматическая база, соответствующая этапу обучения,
- наличие в тексте заданий (пред-, при- и послетекстовых), облегчающих самостоятельную работу учащихся и направляющих их мыслительную деятельность,
- ориентация составителей текстов на формирование у читателя мотивации для собственного высказывания,
- наличие в тексте ключевых единиц и опор, облегчающих понимание содержания и позволяющих адекватно его производить,
- полифункциональность учебного пособия — использование текстового материала для обучения и контроля.

Учитывая вышесказанное, авторы пособия максимально следовали тем принципам, о которых было сказано ранее. Предварительная работа в этом направлении свидетельствует об успешном развитии у учащихся коммуникативной компетенции на основе текстов пособия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках (книга для ученика). — Петорикаа, 2008.
- [2] Савосина Л.М. Текст как основа речевой деятельности. Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной методической конференции 24—26 ноября, МГУ, 2011.
- [3] Ускова О.А., Макова М.Н. Современные учебные пособия по русскому языку как иностранному: требования и модели обучения. — Сборник МГПУ «Иноязычное образование в современном мире». — М.: Изд-во «Правда-Пресс», 2012.

THE TEXT MODELLING PRINCIPLES AND EXERCISES TO THEM IN A MODERN TEXTBOOK FOR READING IN TEACHING RFL STUDENTS

N.G. Bolshakova, G.A. Usacheva

The Chair of the Russian Language N 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the text modelling principles in a modern textbook for teaching Russian as a Foreign Language (RFL) which are communicativeness, formation of a linguistic competence, ante-, within-, post-text exercises, multifunctionality, the usage of flexible teaching models.

Key words: communicativeness, linguistic competence, ante-, within-, post-text exercises, multifunctionality.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТА ФРАНКЛИН ПИРС (США)

С.В. Венидиктов, Ф.С. Шавы

Могилевский высший колледж МВД Республики Беларусь
ул. Крупской, 67, Могилев, Республика Беларусь, 212011

Университет Франклин Пирс
40, ул. Драйвриндж, штат Нью-Хэмпшир, США, 03461-0060

В статье обоснована доминирующая роль системной идеологической работы в формировании положительного имиджа учреждений высшего образования США, приведен анализ и классификация основных образовательных идеологем в университете Франклин Пирс.

Ключевые слова: образовательная идеология, учреждение высшего образования, имидж, слоган, учебная деятельность, локальное сообщество.

Понятие идеологии как системы концептуально оформленных взглядов и идей, отражающих интересы различных социальных групп, активно используется в современной образовательной парадигме.

На наш взгляд, учреждения образования в идеологическом процессе выполняют двойную функцию: с одной стороны, действуют в рамках национальной идеологической модели, с другой стороны, создают собственную, локальную систему идей, отражающую специфику конкретного учебного заведения, его интересы и стратегию развития.

В условиях возрастающей конкуренции в системе высшего образования, которая во многом носит рыночный характер, эффективность идеологической работы определяет жизнеспособность вуза и его привлекательность. Это позволяет рассматривать идеологию в системе факторов формирования имиджа учебного заведения.

Под имиджем в широком смысле понимается распространенное представление о совокупности естественных и сконструированных свойств объекта; в узком смысле — сознательно сформированный образ объекта, который наделяет его дополнительными ценностями и дает возможность продуцировать впечатление об объекте.

В этом значении имиджем учреждения образования (УО) будет являться «эмоционально окрашенный образ учебного заведения, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума» [4. С. 45].

Исследованию факторов формирования положительного образа УО посвящены исследования как российских, так и зарубежных авторов: И.А. Аликперова, А.К. Самохиной, В.М. Шепеля, О.А. Морозова, И.В. Преображенской, И.Р. Лазаренко, И.Е. Зуевой, Д. Мэтьюса, Р. Берни, Л. Херсона и др.

В.М. Шепель приводит основные характеристики имиджа УО [2], И.Р. Лазаренко рассматривает закономерности функционирования УО как открытой социально-педагогической системы [3], И.А. Аликперов сравнивает российскую и западную образовательную идеологию [1], Р. Берни раскрывает процесс гражданской социализации студентов под влиянием образовательных идеологов в университетах и колледжах США [6].

Исследователи отмечают, что составляющие образа УО формируются в рамках существующей идеологической парадигмы и образуют релевантную систему, включающую общую репутацию учреждения, соответствие запросам потребителей, инновационный потенциал, престиж образовательных программ, международную деятельность, финансовую устойчивость, конкурентный статус и т.д.

Однако вопросы влияния на приведенную сложную модель имиджевых составляющих образовательной идеологии в высших учебных заведениях, на наш взгляд, не нашли адекватного отражения в научной литературе и требуют дополнительной детализации.

Объектом данного исследования является локальная образовательная идеология в университете Франклин Пирс (штат Нью-Хэмпшир, США). В университете студенты из 30 штатов США и 15 стран мира обучаются по 24 основным и 29 дополнительным специальностям.

Франклин Пирс входит в Ассоциацию колледжей Новой Англии, агентством *Forbes* включен в перечень 600 лучших учебных заведений США, внесен в почетный список фонда Джона Темплтона в категории «Развитие характера молодежи».

Направленность и предмет проведенного нами анализа определила гипотеза о доминирующей роли образовательной идеологии: (а) в формировании положительного имиджа университета Франклин Пирс в студенческой среде, в локальном сообществе и в национальной системе образования США в целом, (б) в обеспечении жизнеспособности учреждения на рынке высшего образования.

Анализ информационной политики Франклин Пирс позволил выделить доминирующую особенность идеологической работы в рассматриваемом УО — четкое определение своих конкурентных преимуществ и их формулировка в виде привлекательных слоганов-сообщений (идейно-ценностное измерение идеологии): «Преимущества маленького колледжа — с возможностями университета», «Кто сказал, что больший — значит лучший?» (относительно формата университета), «Будь замечен. Будь услышан. Будь вдохновлен» (описывает лично ориентированную методику преподавания), «Забудь анонимность» (призыв к самовыражению), «Лидерство может быть разным. Найди свое!» (касается многообразия форм студенческой активности) и т.п.

Данные слоганы-сообщения системно употребляются в собственных СМИ, рекламно-информационных буклетах, озвучиваются во время публичных мероприятий, т.е. являются наиболее открытой формой проявления идеологической работы.

Все слоганы, отражающие образовательную идеологию университета Франклин Пирс, мы предлагаем условно классифицировать в соответствии с их содер-

жанием и направленностью: (а) статусные: отражают систему представлений об учебном заведении в целом; (б) педагогические: формируют понимание специфики образовательного процесса и принятых в нем поведенческих моделей; (в) социальные: направлены на гражданское образование и дальнейшую социализацию обучающихся, т.е. на поведенческие изменения.

Имиджевый слоган, который предлагается абитуриентам на этапе выбора учебного заведения — «Кто сказал, что больше — значит лучше?», — отражает преимущества регионального формата Франклин Пирс. Преподавание в университете основывается на принципе тесного сотрудничества в малых учебных группах (средний размер не превышает 16 человек).

Исходя из этого образовательная политика в данном УО подкрепляется педагогическим слоганом «Индивидуальные таланты и способности нуждаются в индивидуальном внимании». Его реализации способствует следование принципу связи теории с практикой: с первого года обучения студенты участвуют в национальных научных конкурсах, археологических исследованиях, создают собственные теле-радиопрограммы, выпускают периодические издания.

Утверждение «Забудь анонимность» призывает к самовыражению в учебном процессе и в общественной жизни. У обучающихся развивают способность определять личные интересы в дискуссионных сферах, что отразилось в широком применении делиберативной стратегии. На наш взгляд, делиберативный диалог способствует формированию личностных компетенций студентов, превращая их в активных и влиятельных участников локального сообщества, развивая способность к эмпатии, осуществлению социальных изменений, что несет очевидную идеологическую нагрузку.

Подход к учебному процессу выражается в педагогическом слогане: «Образовательное пространство — вместо учебных аудиторий». Университет Франклин Пирс постепенно отказывается от традиционной доминирующей роли преподавателя, полностью контролирующего работу студентов. Этому способствует тенденция к персонализации педагогического процесса, максимально возможному сокращению межличностной дистанции между педагогами и обучаемыми, созданию в учебном помещении условий для активного сотрудничества.

В итоге понятие «учебный класс» трансформируется в понятие «учебное пространство», основные характеристики которого затронули: (а) принципы расположения учебного оборудования; (б) позицию преподавателя по отношению к студентам; (в) использование технических средств обучения.

В одном из учебных корпусов университета создана экспериментальная аудитория, которая отражает суть новой образовательной идеологии, имеющей целью формирование личности активного студента-исследователя.

Мультифункциональная аудитория площадью на 30% больше стандартной оснащена модульной мебелью (столы, стулья, стеллажи), которая обладает широкими возможностями для трансформации в соответствии с задачами различных дисциплин. При этом преподаватель помещается «внутри» студенческой аудито-

рии, выполняя функции скорее куратора, помощника, что ни в коем случае не означает преднамеренного принижения статуса педагога, но требует его высокой психологической компетентности.

Учебное пространство также включает в себя высокотехнологичное оборудование: Wi-Fi, интерактивный экран и проектор, DVD-плеер, камеры, беспроводную систему удаленного контроля через планшетный компьютер преподавателя.

Технологии не являются доминантой: они служат основанием для эффективного процесса обучения. Убежденность студентов в положительных его результатах в условиях эмоционального комфорта, развитие социальной активности и ответственности при этом выступает, скорее, побочным продуктом нового подхода.

Со становлением гражданской позиции связан социальный слоган «Свободное время должно приносить пользу».

Ежегодно студенты объединяются на время весенних каникул в рабочие группы, чтобы реализовать благотворительный проект, которым может быть реставрация домов, театральная постановка в школе, помощь малоимущим и т.п. Направленность социального развития студентов также сформулирована в слогане «Мир ждет тебя: решай, куда ты хочешь добраться на дороге жизни».

Выражение связано с возможностью получать дополнительное образование вне США. В университете действуют программы академического обмена, позволяющие студентам посетить Афины, Вену и Лион. Франклин Пирс установил тесные контакты с университетами Италии, Коста-Рики, Австралии, Новой Зеландии, Испании, Англии, Шотландии и Ирландии, которые готовы принять американских студентов на обучение.

Деятельность организаций университета стимулируется социальным слоганом «Лидерство может быть разным. Найди свое!».

Многообразие сфер проявления студенческой активности: ассоциации самоуправления, курсы скорой медицинской помощи, пожарных-спасателей, спортивные команды, волонтерские программы, театральные группы, бизнес-объединения, работа в службе безопасности университета и т.п., — позволяет моделировать функционирование всего американского социума в условиях университетского локального сообщества.

Провинциальный университет Франклин Пирс в этом отношении обладает рядом конкурентных преимуществ перед «большими» учебными заведениями: практика показывает, что в университетах, расположенных в крупных городах, студенты социальную активность реализуют вне заведения.

Таким образом, система статусных, педагогических и социальных слоганов направлена на поддержание положительного имиджа учебного заведения в значении эмоционально окрашенного его образа. При этом оказывается психологическое влияние на конкретные группы социума — абитуриентов, студентов, лиц, связанных с учебным процессом.

Положительный образ университета Франклин Пирс обладает целенаправленно заданными характеристиками, формирующими полное представление о конку-

рентных преимуществах образовательного процесса: (а) лично ориентированной методике преподавания; (б) приоритете малых учебных групп; (в) практической направленности обучения; (г) использовании инновационных технологий; (д) высокой квалификации преподавателей; (е) участии студентов в программах академического обмена; (ж) интеграции в деятельность общественных организаций и учреждений; (з) открытости информационного пространства.

Отмеченные особенности гарантируют устойчивость учебного заведения в условиях конкуренции в образовательной системе США, а также создают предпосылки для максимального вовлечения студентов в различные формы общественной активности и гражданской социализации.

Кроме того, анализ положений образовательной идеологии в университете Франклин Пирс позволяет сделать вывод о полном соответствии ее основных идей американской идеологической доктрине, включающей в себя три компонента: идейный, ценностный и поведенческий. Как и в национальной идеологии, в локальной университетской модели утверждается приоритет индивидуализма, свободы самовыражения, частных интересов, прогрессивность развития, потребность в координации личных интересов с общественными [7].

Последовательная и системная идеологическая работа, отраженная в эмоционально окрашенных слоганах-призывах, формирует благоприятное информационное поле для учебной и общественной деятельности.

Относительная нейтральность предлагаемых принципов и их очевидная связь с практическими потребностями обучаемых способствует быстрому определению ролей студентов в локальном сообществе и не вызывает реакции отторжения, характерной для искусственно навязанных идеологических систем.

Максимальное соответствие открыто декларируемых миссии, целей и задач университета базовым требованиям американского социума определяют эффективность образовательной идеологии в университете Франклин Пирс (США) как фактора формирования положительного имиджа учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аликперов И.А. Формирование имиджа образовательного учреждения: западный и российский варианты. — Омск, 2001. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/53.htm>
- [2] Имидж корпорации // Имиджелогия. Как нравиться людям / Авт.-сост. В.М. Шепель. — М.: Народное образование, 2002. — С. 392—402.
- [3] Лазаренко И.Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество // Педагог. — 2009. URL: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog_9.html
- [4] Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 5. — С. 45—55.
- [5] Mathews David. Listening to the Public: A New Agenda for Higher Education? // Higher Education for the Public Good. — San Francisco, 2005. — P. 71—86.
- [6] Ronan Bernie. The Civic Spectrum: How Students Become Engaged Citizens. — The Kettering Foundation, 2011.
- [7] Herson L.J.R., Hofstetter C.R. Tolerance, Consensus and American Creed // Journal of Politics. — 1974. — № 37. — P. 19—36.

**EDUCATIONAL IDEOLOGY
AS A FACTOR OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS'
POSITIVE IMAGE FORMATION:
FRANKLIN PIERCE UNIVERSITY (USA) EXPERIENCE**

S.V. Venidziktai, F.S. Zrzavy

Mogilev high college of MVD, Belorussia
Krupskaya str., 67, Mogilev, Belorussia, 212011

Franklin Pierce University
40 University Drive Rindge, NH 03461-0060

The article is devoted to domination role of systematical ideological work in US institutions' of higher education positive image formation, and to analysis and classification of the basic educational ideology phrases in Franklin Pierce University.

Key words: educational ideology, institution of higher education, image, slogan, educational activity, local community.

**К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(на материале текстов по языку специальности:
психология, связь с общественностью)**

К.М. Герасимова, Н.Е. Темкина

Кафедра русского языка № 3
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме словообразования как одному из средств повышения знаний в области русского языка студентов-иностранцев и как одного из средств повышения мотивации у студентов-иностранцев. Кроме того, в статье дан краткий обзор пособий, подготавливающих учащихся к овладению языком специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовка иностранных студентов, гуманитарные специальности, познавательные способности.

Как известно, термин «словообразование» означает систему словообразовательных отношений, а основным понятием словообразования является понятие производности, т.е., когда форма и значение одного слова мотивированы формой и значением другого слова.

Следовательно, на самом раннем этапе обучения русскому языку студентов-иностранцев преподавателю необходимо обращать их внимание на процесс словообразования и последовательно обучать выявлению дериватов и дериваторов.

Несомненно, что наиболее простыми (в плане выявления) оказываются аффиксальные дериваторы, т.е. суффиксы, префиксы и постфиксы, например, студент — студентКа, читать — ПРОчитать, учить — учитьСЯ и т.п.

Студентов-иностранцев нужно уже на начальном этапе обучения учить видеть и понимать, как строится слово, что является дериватом, а что — дериватором, с помощью какого способа словообразования получается новое слово.

Естественно, что на начальном этапе обучения не следует давать студентам теоретические знания из области словообразования, но каждый раз при объяснении того или иного грамматического явления требуется практическое выделение в первую очередь формообразующих и словообразующих аффиксов, так как аффиксальный способ образования является наиболее продуктивным в русском языке.

Нередко студенты-иностранцы не могут определить в слове корень. Систематическая работа по установлению значений слова, работа с омонимичными корнями, как по произношению, так и правописанию, позволит преодолеть трудности и расширит лексический запас студентов, кроме того, при подборе однокоренных слов они вновь и вновь обращаются к фонетическим процессам и тем самым лучше их усваивают.

Поскольку префиксы и суффиксы могут служить не только для образования слов, но и форм слова, постольку на начальном этапе обучения педагогу необходимо обращать внимание студентов на то, что есть формообразующие и словообразующие префиксы и суффиксы.

Так, при изучении степеней сравнения прилагательных, наречий на О, образовании форм прошедшего времени глагола, форм причастий и т.д. следует указать на то, что данные суффиксы являются формообразующими. Знание формообразующих и словообразующих суффиксов, способность видеть их в слове помогает студентам-иностранцам определять корень, основу слова, и часто — значение слова.

Педагоги на начальном этапе обучения должны обращать внимание на то обстоятельство, что при образовании того или иного слова возникают разного рода чередования, например, чередования согласных или чередование корней, полногласие и неполногласие корней. Следовательно, постоянно требуется работа над фонетическим составом слова.

Как показывает практика, фонетический разбор или не находит надлежащего места в общей работе по русскому языку, или стоит обособленно, часто делается лишь упор на правильное произнесение слова или словосочетания. Однако знание фонетических процессов необходимо при нахождении основы слова и окончания.

Таким образом, владение фонетическим разбором слова необходимо и имеет практическое значение для дальнейших занятий, в частности, при работе над словообразованием.

Важно обращать внимание и на то обстоятельство, что в плане словообразования отличия между суффиксом и префиксом состоят в том, что префиксы обычно имеют модификационное значение, уточняющее и конкретизирующее семантику основы (читать — ПРОчитать, веселый — РАЗвеселый); суффиксы же часто перестраивают смысловую структуру слова (учить — учиТЕЛЬ).

К сожалению, можно констатировать, что студенты, встречаясь с тем или иным, как им кажется новым словом, часто обращаются к словарю, тратят большое количество времени, хотя производящая основа очевидна, а дериватор известен. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что педагоги на начальном этапе обучения не уделяют достаточно внимания словообразованию.

Совершенно очевидно, что изучение состава слова способствует развитию мышления учащихся, поскольку им приходится вдумываться в смысл слова, без чего невозможно производить членение слова. Кроме того, работа над составом слова значительно обогащает лексический запас обучающихся.

Хотелось бы отметить, что при изучении того или иного предмета (лингвистики, истории, математики, психологии, географии и т.д.) проблема словообразования становится весьма и весьма серьезной, поскольку в каждой из этих дисциплин есть не только своя терминология, но и стилистическая окраска дериватов, кроме того, в них могут одновременно реализоваться и номинативная, и стилистическая функции и т.п. Дериваты в научном стиле речи также могут принадлежать одновременно к различным типам словообразования, например, к компрессивному

и номинативному словообразованию, при этом образуются слова с новым номинативным значением по сравнению с теми значениями, которые имеет производящая основа.

Та или иная область науки обладает своей терминологической системой.

Специфика термина состоит в его строгой дифинитивности, логизированности семантики, конвенциональности в употреблении и принадлежности данной терминологической системы (например, лингвистика: фонетика, орфоэпия; графика, орфография и т.д.).

Известно, что для образования терминов существует целый ряд способов: метафорический перенос названия (либо по сходству формы, либо — функции); лексико-словообразовательный либо сложение основ, либо использование заимствованных элементов (био-, биоэнергетика, электро-, электрошок, ультра-, ультразвук и др.); заимствования (совершить турне — совершить поездку, принять резолюцию, — принять решение, наложить эмбарго — наложить запрет).

Исходя из вышесказанного, следует предлагать студентам-иностранцам такого рода упражнения и тексты, где были бы представлены последовательно все способы образования терминов. Работа с терминами позволит учащимся не только овладеть ими, но и понять в случае появления неизвестного им слова в тексте, является оно термином или общеупотребительным словом.

В преподавании РКИ изучение словообразования играет, несомненно, важную роль, так как оно является одним из основных источников пополнения и образования терминологической лексики.

Работа над словообразованием расширяет словарный запас студентов, в частности, потенциальный словарь, причем расширение словарного запаса означает не только его количественный прирост, но и углубление знаний о словах.

Знание словообразовательных способов образования новых слов, определение по форме слова их грамматической функции дает возможность лучше ориентироваться в научном тексте по специальности, развивает языковую догадку и чувство языка. Узнавая знакомые элементы в незнакомых словах и устанавливая их значение, студенты постепенно овладевают не только самими лексическими единицами, но и методикой их понимания. Поэтому методика обучения РКИ подчеркивает важность изучения раскрытия значений сложных и производных слов по способу словообразования студентами-иностранцами базового и первого уровня владения русским языком.

Обладая знаниями в области словообразования, студенты-иностранцы смогут понять предлагаемый им материал по тому или иному предмету, в минимальной степени обращаясь к словарю, тем более что не во всех имеющихся словарях может быть представлено непонятное им слово.

Если научить студентов-иностранцев определять вероятностные смыслы слова, опираясь на словообразование как на одно из средств в понимании значения слова, то работа с текстом (художественным или научным) будет значительно упрощена, и читатель не только поймет то, что ему необходимо, но и получит удовольствие от постижения материала.

Многие методисты в своих работах подтверждают необходимость обучения словообразованию и предлагают систему упражнений по словообразованию в пособиях для экономистов, юристов, социологов и психологов, а также для специалистов по связи с общественностью и т.д.

Анализ учебных пособий для студентов экономического, юридического, психологического и других профилей показал, что, к сожалению, во всех пособиях материал для работы над словообразованием представлен достаточно скудно, хотя и наблюдается определенная система в подаче словообразовательных моделей. Говорить же о конкретной последовательности в работе над словообразованием практически не приходится. Однако практика показывает, что понимание структуры слова необходима, а потому те пособия, в которых, пусть в минимальной степени, есть задания по словообразованию, в какой-то степени помогают студентам-иностранцам проникнуть в глубины языка.

В учебных пособиях для студентов-иностранцев экономического и филологического профиля, подготовленных на кафедре русского языка факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, имеется система упражнений, в которых делается упор на словообразование (например, образование отглагольных существительных на *-ание, -яние, -ение*: *формировать — формирование, влиять — влияние* сочетать — *сочетание*, увлечь — *влечение*; *-ятие*: *воспринять — восприятие*) или образование от прилагательных существительных женского рода с суффиксом *-ость* (*важный — важность*), — тура (*структура*), имеются задания, вызывающие интерес, на образование сложных слов по модели: *звук + ряд — звукоряд*.

В пособиях для социологов и психологов есть задания не только на суффиксальное образование, но и префиксальное. Например: образование прилагательных с приставками *без-* или *меж-* от существительных (*жизнь — безжизненный, предмет — межпредметный*).

В пособии («Окно в мир», часть 1, Крылова Н.Ю.) для иностранных учащихся по развитию навыков чтения российской прессы предлагаются задания: образовать отглагольные существительные (*возвратиться на родину — возвращение на родину, расширять связи — расширение связей и т.п.*), разобрать по составу прилагательное и объяснить значения словосочетаний (например, *высокопоставленный руководитель, внешнеполитическое ведомство, законодательная власть*), а также под рубрикой **ЗАПОМНИТЕ** предлагаются словосочетания, например, «ближневосточный кризис», «ближневосточная проблема», «ближневосточное турне» и т.д.

В пособиях для будущих психологов можно встретить упражнения на однокоренные слова, т.е. дана словообразовательная цепочка: ряд слов, последовательно связанных отношением мотивации, т.е. установлением смысловой связи однокоренных слов друг с другом (*род, родовой, родители, родной, родственник, родина, народ; психолог, психология, психологический*) с определенными заданиями: *найти общий корень, поставить вопросы (психолог — кто?, психология — что? и т.п.)*.

Основой для понимания слов и выражений, образованных с помощью словообразовательных элементов, должен быть словообразовательный минимум по каждой дисциплине. Речь идет о составлении словарей-справочников, в которых будут даны не только значения слов, но и указаны возможные словообразовательные способы. Материал таких словарей-справочников должен лечь в основу упражнений по словообразованию (на узнавание и понимание новых слов, а также при формировании умения выводить производные слова по аналогии).

Среди педагогов-русистов существует мнение, что первое знакомство со словообразовательной системой русского языка целесообразно провести в форме беседы-лекции на родном языке студентов, а еще лучше — в сопоставлении словообразовательной системы русского языка с системой, функционирующей в языке, которым владеют студенты. Но нужно учитывать тот факт, что словообразование — это не просто некий феномен, существующий сам по себе, это весьма сложная система, теснейшим образом связанная с фонетикой, морфологией и т.п.

Ни для кого не секрет, что владение языком отнюдь не свидетельствует о знании грамматики, о понимании, как складываются отношения между языковыми единицами и т.д., словом, что собственно представляет собой родной язык. Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ, представленный в виде лекции, может, как минимум, занять не 1—2 часа, а значительно больше, кроме того, либо сведется к минимизации и упрощению, либо потребуются привлечь специалистов, владеющих данной областью знания по целому ряду языков.

На наш взгляд, если все-таки найдутся специалисты в этой области знаний, такого рода сведения могут быть интересны и познавательны очень узкой группе студентов, преимущественно тем, кто занимается или занимался филологией, в остальных же случаях эти беседы-лекции, даже на родном языке, могут быть абсолютно непонятными и, как следствие, не только не вызвать интерес, но явиться определенным камнем преткновения в овладении русским языком.

Как показывает опыт обучения студентов РУДН, предлагаемые тексты по специальности чрезвычайно насыщены производными и сложными словами, которые оказываются непонятными студентам-иностранцам именно в силу их сложной структуры, то же самое можно сказать о насыщенности текстов терминологией. Все это часто становится непреодолимым препятствием в овладении языком специальности. Именно для преодоления этих трудностей мы и предлагаем обратить большое внимание на словообразование как на одно из средств, помогающих учащимся постичь премудрости русского языка. Знание и понимание структуры слова — одно из мотивационных условий в изучении языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Евстигнеева И.Ф., Зенякина Л.И., Румянцева Н.М.* Профессия-экономист. — М., 2005.
- [2] *Темкина Н.Е., Кулик А.Д.* Профессия-социолог. — М., 2005.
- [3] *Темкина Н.Е., Назарцева Е.А., Темкина С.Ю.* Профессия-психолог. — М., 2006.
- [4] *Крылова Н.Ю.* Окно в мир (часть 1). — М., 2010.

**THE PROBLEMS OF TEACHING WORD FORMATION
TO FOREIGN STUDENTS OF THE HUMANITARIAN SPECIALITIES
(examining texts on psychology)**

K.M. Gerasimova, N.E. Temkina

Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the problems of word formation as one of the ways of increasing knowledge and motivation of foreign students in the field of Russian language. Besides, the article shortly observes the textbooks, training students to mastering the language of the specialty

Key words: Russian as a foreign language, teaching of foreign students, human science, cognitive abilities.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО РКИ КАК РЕЗЕРВ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (довузовский этап обучения)

И.С. Гусева, Н.М. Румянцева,
Ю.В. Юрова

Кафедра русского языка № 3
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена оптимизации учебного процесса и повышения качества обучения русскому языку как иностранному посредством использования новых форм и методов самостоятельной работы учащихся на довузовском этапе.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, самостоятельная работа под руководством преподавателя, лингвосоциокультурная адаптация, учебный процесс, мультимедийные средства обучения.

Проблеме повышения качества обучения в российской системе образования всегда уделялось большое внимание. Особенно остро этот вопрос стоит сегодня, так как выпускники российских школ и высших учебных заведений зачастую в недостаточной степени обладают теми знаниями, которыми они должны обладать в соответствии с Государственными образовательными стандартами по разным общеобразовательным дисциплинам.

В этой связи педагогическая общественность, ученые и методисты занимаются поиском путей повышения качества образования российских учащихся.

Все сказанное выше в полной мере относится и к процессу обучения иностранных граждан, приехавших в Россию с целью получения высшего образования.

Успешность обучения иностранных учащихся в вузе, приобретение ими знаний, навыков и умений напрямую зависит от уровня овладения ими русским языком на довузовском этапе, который, как известно, продолжается в среднем от семи до десяти месяцев. Вследствие этого особенно важным становится проблема интенсификации процесса обучения РКИ (русскому языку как иностранному) в первый год пребывания учащихся в России, когда количество учебных часов, отводимых на изучение языка, максимально — до 750 часов в год в зависимости от специальности.

Немаловажным является тот факт, что указанный период сопровождается наиболее сложными адаптационными процессами, и русский язык в это время особенно необходим иностранным гражданам как средство общения, приобщения их к новой языковой среде.

Общеизвестно, что регламентирующие документы Министерства образования и науки РФ ограничивают временные рамки учебного процесса, в том числе и довузовского этапа обучения.

Так, учебные планы указанного периода предписывают иностранному обучающемуся 36 часов аудиторных занятий еженедельно, включая занятия по предметам, начиная с девятой недели обучения, что, как показывает многолетний практический опыт преподавателей-русистов, является недостаточным для овладения РКИ в рамках первого сертификационного уровня общего владения языком.

Особенно остро эта проблема стоит сегодня, когда на довузовском этапе обучаются в большом количестве иностранные граждане из Юго-Восточной Азии, в частности из Китая, и этой категории учащихся крайне сложно овладеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня в указанные сроки обучения вследствие многих объективных причин: незнание или плохое знание европейских языков, в частности английского, что на начальном этапе, вне сомнения, облегчает изучение русского языка, так как преподаватели-русисты не могут дать квалифицированный комментарий по сопоставлению русского и китайского языков.

Другая причина — недостаточная подготовка обучающихся по общеобразовательным дисциплинам.

Поздний и неравномерный заезд учащихся также рассматривается как негативный фактор.

Кроме того, желание учащихся жить вместе в общежитии с соотечественниками не может не влиять на результаты овладения ими русским языком, так как положительный фактор влияния языковой среды, которая «предоставляет неограниченные возможности для самостоятельной когнитивности обучаемых» [2. С. 87], в данном случае мало способствует процессу изучения РКИ.

Вследствие перечисленных причин, приступая к обучению на первом курсе основных факультетов, студенты испытывают значительные трудности, особенно слушая лекции по специальности и выступая на семинарских занятиях.

В то же время, если анализировать процесс обучения на довузовском этапе, то следует отметить то обстоятельство, что вторая половина дня у иностранных учащихся остается вне занятий, и в это время они предоставлены сами себе. Большинство из них, оказавшись в новых социальных условиях без помощи и контроля старших и родителей, не умеют рационально распределить свое время, в частности, выполняют домашние задания не всегда ответственно.

Как отмечалось выше, живя в общежитиях, иностранные студенты общаются исключительно с земляками на родном языке, т.е. пребывают большую часть дня вне языковой среды, о позитивном влиянии которой так много говорят и пишут ученые, методисты, преподаватели-практики, определяя ее как мощный фактор, интенсифицирующий учебный процесс.

В этой связи успешное решение проблемы недостатка учебного времени для изучения русского языка на довузовском этапе видится нам в рациональной организации системы внеаудиторной самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя, для проведения которой необходимо использовать временной резерв второй половины дня. На начальном этапе обучения учащихся в новой для них этнокультурной среде, как показывает практический опыт работы, необходимо присутствие преподавателя с целью ознакомления студентов с новыми для них требованиями в процессе самостоятельной работы по русскому языку.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов довузовского этапа обучения представляет собой один из видов их самостоятельной работы по овладению иностранным языком, который предполагает дифференцированный подход к обучающимся и индивидуализацию образовательного процесса. Процесс обучения русскому языку как иностранному в интернациональной группе, насчитывающей 8—10 человек, наталкивается на значительные трудности в связи с тем, что учащиеся, воспитанные в разных национальных традициях, обладают различными когнитивными стилями и стратегическими компетенциями, имеют разную общеобразовательную подготовку в силу отличия образовательных систем и программ.

Тем не менее, студентам, наделенным различными способностями, памятью, вниманием, типом мышления и восприятия, темпераментом, эмоциями и т.п., на занятиях по русскому языку предлагается один и тот же учебный материал, а преподаватель зачастую использует одни и те же приемы обучения РКИ, работает в одном и тот же ритме и т.д.

Гуманистический психолого-педагогический подход к обучению требует внимания к развитию активности каждого субъекта учебного процесса, учета индивидуальной специфики когнитивного стиля обучающихся, предоставления каждому из них возможностей реализовать поставленные перед собой задачи с помощью наиболее приемлемых форм и способов усвоения знаний, определяемых как национальными характеристиками, так и личностными. В связи с этим внеаудиторная самостоятельная работа видится нам одной из важнейших проблем организации процесса обучения на довузовском этапе при изучении русского языка как иностранного.

Отметим, что внеаудиторная самостоятельная работа (СР) как вид учебной деятельности имеет следующие преимущества:

1) в процессе внеаудиторной самостоятельной работы персонифицированы условия, необходимые для овладения РКИ, учащийся сам определяет темпы и способы выполнения заданий исходя из личных качеств;

2) различия в индивидуально-психологических особенностях иностранных студентов предопределяют разную технологию обучения, поскольку для освоения неродного языка особое значение имеют такие психические процессы, как мышление (тип мышления), восприятие, память;

3) внеаудиторная СР над языком способствует формированию положительных качеств личности: самостоятельности, инициативности, целеустремленности, систематичности и тщательности в работе; кроме того, студенты испытывают удовлетворение от самостоятельного поиска и познания, приучаются рационально использовать свое время, воспитывать в себе сознательную дисциплину и волевой самоконтроль, развивают память, мышление, способность к творческой деятельности.

Мы считаем, что внеаудиторная СР как особая форма учебной деятельности предполагает осознание студентами своих языковых способностей, поставленных целей, способов и приемов изучения РКИ, что приводит в конечном счете к повышению их познавательной самостоятельности. Однако следует сказать, что абсолютная, полная самостоятельность обучающихся в процессе самостоятельной ра-

боты на довузовском этапе обучения невозможна, поэтому ее следует оценивать с учетом того, в какой мере объективно необходимо в этом процессе участие преподавателя. Именно такая познавательная самостоятельность может быть признана оптимальной.

Следует подчеркнуть, что в преломлении к иноязычной речевой деятельности самостоятельность студентов должна проявляться, прежде всего, в стремлении использовать язык в целях общения.

Степень самостоятельности студентов может быть различной. Она зависит от индивидуально-речевого опыта студентов, а также от степени развернутости речевых опор, например, чем более детальным будет план предполагаемого высказывания, тем менее самостоятельной — речь студентов.

При выполнении самостоятельной работы по образцу самостоятельность студентов проявляется в замене некоторых языковых средств, трансформации предложений, содержания и языковой формы прочитанного или прослушанного материала без каких-либо существенных изменений или с минимальными изменениями языковой формы образца. При этом студенты не совершают таких действий, как самостоятельный выбор и комбинирование языковых единиц. Поэтому степень самостоятельности обучающихся в языковом оформлении высказывания невелика.

Умения и навыки самостоятельной работы воспроизводящего типа как формы учебной деятельности иностранных учащихся в некоторых случаях уже сформированы в условиях школьного курса изучения иностранного языка на родине и требуют лишь некоторой коррекции.

Однако преподаватели подготовительных факультетов нередко сталкиваются с тем, что обучающиеся ранее не изучали иностранные языки или уровень владения иностранным языком у них крайне низок.

В связи с этим у обучающихся отсутствуют какие бы то ни было навыки и умения самостоятельной работы в этой области.

Более высокий уровень самостоятельности представлен СР преобразующего вида, характеризующейся осмысленным видоизменением усвоенной информации, умением объяснить новое через уже знакомое, самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого материала. В ходе выполнения СР преобразующего вида ориентиры и опоры (план, опорные слова и выражения, логико-семантические схемы и т.д.) оказывают учащимся помощь в подготовке высказывания как с точки зрения изложения содержания, так и с точки зрения выбора средств выражения.

При выполнении заданий по опорам у обучающихся наблюдается большая степень самостоятельности, творчества, что проявляется в умении ориентироваться в языковом материале, выделять главное при составлении плана, ответах на вопросы, аргументированно доказывать или опровергать высказывание, формулировать выводы.

Поэтому именно развитие творческой самостоятельности студентов в использовании изучаемого языка как средства общения является, на наш взгляд, основной целью обучения на довузовском этапе. Это становится возможным при выполне-

нии самостоятельной работы творческого характера, когда студенты создают высказывания различных коммуникативных типов, сами выбирают пути решения учебной задачи, сами определяют содержание иноязычного высказывания, выбирают и комбинируют слова, синтаксические структуры, высказывают свои суждения и личное отношение к изучаемому.

Существенным признаком СР творческого вида является освоение сложного переноса усвоенных приемов речевого действия в новые, неидентичные условия деятельности, умение составлять полную ориентировочную основу действия при выполнении творческого задания.

Задания творческого характера содержат условия, стимулирующие возникновение проблемных ситуаций, которые можно создавать различными способами:

- путем постановки проблемы преподавателем;
- путем постановки более или менее обозначенной проблемы, в процессе поиска решения которой студент самостоятельно обнаруживает новую дополнительную проблему (предусмотренную преподавателем при построении и предъявлении проблемной ситуации);
- путем предъявления таких условий, анализируя которые студент сам должен понять и сформулировать содержащиеся в них проблемы.

Важнейшим условием успешной организации СР творческого вида является включение студентов в процесс самостоятельного решения субъективно новых и значимых для них проблем. Таким образом, внеаудиторная СР студента довузовского этапа как особая форма учебной деятельности является результатом педагогического взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе изучения русского языка.

Любой вид самостоятельной работы предполагает педагогическое воздействие, осуществляемое преподавателем как непосредственное, целенаправленное обучение студентов самостоятельной деятельности и опосредованное управление ею через учебные материалы и программы.

Роль самостоятельной работы как фактора оптимизации учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе является чрезвычайно важной. Умение учащихся работать самостоятельно, то есть обучение их владению такими видами учебной деятельности, которые они могут выполнять в дальнейшем без непосредственного контакта с преподавателем или через опосредованный контакт с ним, является, по нашему мнению, важной задачей довузовского этапа обучения.

Главной целью обучения в этот период является формирование лингвистической базы для осуществления учебно-познавательной деятельности обучаемых на неродном языке, являющейся видом коммуникации, которая реализуется при условии языковой и речевой компетентности учащегося и его общенаучной, профессионально-ориентированной компетентности.

Жизнь в чужой стране предполагает также формирование необходимого уровня лингвосоциокультурной компетенции иностранного гражданина, обеспечивающей вследствие лингвосоциокультурной адаптации адекватность его участия

в межкультурной коммуникации. Достижение данной цели едва ли возможно без оптимально организованной системы внеаудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя на довузовском этапе.

Внеаудиторная самостоятельная работа является подсистемой системы обучения, в которой своими средствами и в специфических условиях могут решаться те же задачи, что и во всей системе в целом. В связи с этим структура внеаудиторной самостоятельной работы тождественна структуре любой педагогической системы.

Это значит, что в структуру внеаудиторной самостоятельной работы входят цель, содержание обучения, процесс выполнения самостоятельной деятельности по овладению содержанием обучения, контроль и оценка результатов.

Подготовка к данной форме учебной деятельности учащегося в процессе овладения им русским языком начинается уже на довузовском этапе, когда закладывается фундамент обучения иностранных студентов в вузах России.

Для оптимальной лингвосоциокультурной адаптации иностранных учащихся довузовского этапа обучения и повышения качества образования следует целенаправленно, методически корректно, с учетом основных положений и принципов лингводидактики организовывать самостоятельную работу учащихся на довузовском этапе обучения, принимая во внимание следующие положения.

1. Внеаудиторная самостоятельная работа под руководством преподавателя — это такой вид учебной деятельности, который протекает в условиях университета, во внеучебное время при участии преподавателя (первый семестр) либо при его постоянной консультации на более высоком уровне самостоятельности (второй семестр).

2. Основными принципами, отражающими современные взгляды на методику обучения иностранным языкам, на которых строится самостоятельная работа под руководством преподавателя, являются:

— обучение иностранному языку в связи с теорией общения, в том числе и педагогического;

— использование принципа коммуникативности в обучении русскому языку как иностранному, исходя из чего рекомендуется использовать такие виды деятельности, которые способствуют повышению речевой активности учащихся, расширению их лингвосоциокультурной компетенции, пополнению знаний о культуре страны изучаемого языка с целью оптимальной адаптации обучающихся к новой для них действительности;

— обязательное использование современных мультимедийных средств обучения и разработанных для данного этапа электронных обучающих программ, т.к. «в настоящее время молодежная аудитория, живущая в условиях глобальной информатизации, с огромным интересом использует для обучения компьютер, предпочитая его печатным изданиям»;

— осознание учащимися цели выполняемой деятельности;

— учет этапов работы над новым материалом;

— использование различных вариантов работы в сочетании с организационно-педагогическими формами (ОПФ); индивидуализация и дифференциация обучения;

— возможность переноса с аудиторных занятий на внеаудиторные формы деятельности учащихся таких форм заданий, которые требуют значительного количества времени, но являются лишь подготовительными по отношению к реализации различных коммуникативных целей;

— учет межпредметных связей, типовых задач (проблемного подхода) в обучении иностранным языкам;

— управление самостоятельной внеаудиторной учебной работой обучающихся.

3. Самостоятельная работа под руководством преподавателя с использованием современных мультимедийных средств обучения позволяет осуществлять дифференциацию заданий в связи с разным уровнем подготовки учащихся, а также с учетом их индивидуальных особенностей.

4. Самостоятельная работа под руководством преподавателя во внеаудиторное время, организованная с учетом коммуникативного принципа обучения и с использованием современных мультимедийных средств обучения, создает дополнительные возможности для совершенствования навыков и умений обучаемых в различных видах речевой деятельности, позволяет выйти за рамки программы обучения в целях обогащения личности студентов в языковом, общекультурном и эстетическом планах, способствует воспитанию у них толерантного отношения к представителям других культур.

5. Материал, предназначенный для самостоятельной работы под руководством преподавателя во внеаудиторное время с использованием мультимедийных средств обучения, должен соответствовать интересам и потребностям студентов, расширять их кругозор и общеобразовательный уровень, способствовать формированию лингвосоциокультурной компетенции, быть профессионально-ориентированным и профессионально значимым.

6. При организации самостоятельной работы под руководством преподавателя целесообразно использовать как индивидуальные, так и коллективные формы деятельности. Принцип индивидуализации реализуется при этом посредством самостоятельного нахождения обучаемым своего места в коллективной работе в соответствии со своими склонностями, опытом деятельности и личностными особенностями. Использование мультимедийных средств обучения дает возможность максимально индивидуализировать процесс обучения, что особенно важно на начальном этапе.

7. Роль преподавателя русского языка на самостоятельных внеаудиторных занятиях заключается как в организации управления деятельностью студентов, так и в обучении их приемам, навыкам самостоятельной работы по приобретению новых знаний, особенно важных на начальном этапе обучения. «Управляя учебной самостоятельной деятельностью студентов в аудиторное и внеаудиторное время, преподаватель планирует, организует и контролирует эту деятельность. Эффективность самостоятельной работы во многом зависит от того, каким образом осуществляется контроль. Важно, чтобы контроль стимулировал студентов к активной самостоятельной деятельности» [1. С. 27].

8. В зависимости от логики построения учебного процесса используются разнообразные средства обучения, однако предпочтение следует отдавать инновационным мультимедийным технологиям (особенно электронным аналогам учебных пособий, используемым на аудиторных занятиях).

Указанные выше особенности современного обучения РКИ позволяют организовать внеаудиторную самостоятельную работу по русскому языку учащихся под руководством преподавателя на довузовском этапе обучения, одной из основных целей которой является эффективное формирование лингвосоциокультурной компетенции учащихся для их скорейшей адаптации к жизни и учебному процессу в вузах России.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Журавлева Л.С., Исаева Э.А. Самостоятельная работа на начальном этапе // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / Под ред. А.Н. Щукина. — М., 2008.
- [2] Орехова И.А. Специфика организации самостоятельной работы учащихся в период обучения в русской языковой среде этапе // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / Под ред. А.Н. Щукина. — М., 2008.

INDIVIDUAL ACTIVITY OF STUDENTS AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A RESERVE OF EDUCATIONAL PROCESS OPTIMIZATION

I.S. Guseva, N.M. Rumyantseva,
Y.V. Yurova

Department of Russian language № 3
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the optimization of educational process and raising of the quality standarts of teaching Russian as a second language. It also deals with the using of new forms and methods of individual activity at the preliminary level.

Key words: individual activity, individual activity taken under teacher's guidance, linguasocialcultural adaptation, educational process, multimedia means of education.

ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ЕЕ РОЛЬ В УНИФИКАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ (в системе обучения русскому языку иностраннных студентов-юристов)

М.Л. Новикова

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

Исследовательский интерес к проблематике подготовки языковой личности и ее функционированию в профессиональной сфере общения отражает многозначность и глубину данного феномена и доказывает актуальность дальнейших научных и практических поисков. Юриспруденция относится к числу лингвоинтенсивных специальностей, владение устным и письменным словом является существенным признаком деловой квалификации юриста. Обучение русскому языку иностраннных студентов-юристов ведется с обязательным учетом юридической практики в новых социальных условиях с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение студентов-юристов, языковая личность, рациональное речевое поведение.

Изменения в системе российского образования, обусловленные интеграционными процессами в области языковой политики, происходящие в последнее время в мире, привели к обновлению методов и частных стратегий в обучении русскому языку как иностранному.

Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся в разных отраслях научного знания.

Интеграционные процессы в области языковой политики определяют ее мобильность, оперативность реагирования на такие вызовы времени, как внедрение инновационной парадигмы, обеспечение обучающимся академической мобильности в образовательной, научно-профессиональной и культурно-информационной сферах деятельности.

Новые задачи, стоящие перед системой высшего образования, обусловлены возросшим значением знаний в современном мире, уровнем глобализации сферы образования, степенью вовлеченности в эти процессы российской системы образования. Адекватным ответом на это требование времени стала разработка концептуальных основ инновационного образования, вырабатывающего у будущего специалиста навыки овладения высоким уровнем образования и наиболее ценными качествами работника: профессионализмом, обучаемостью и креативностью.

Юридический язык очень специфичен. Суть и основное отличие специального языка заключаются в особом лексико-семантическом аппарате.

Укрепление российской государственности, радикальные перемены в содержании форм и методов деятельности юристов предъявляют высокие требования

к их профессиональной подготовке, психолого-педагогической культуре и к речевому мастерству.

Юрист не только оперирует законом, но и разъясняет, доказывает, убеждает.

Язык и речь занимают особое место в профессиональной деятельности юриста. Ораторская речь находится на «перекрестке путей культуры и литературы» [1. С. 188].

Существенно, что академик В.В. Виноградов, крупнейший филолог XX в., внесший огромный вклад в разработку лексики, грамматики и фразеологии, опирался при исследовании специфики судебной речи на труды А.Ф. Кони, И. Пороховщикова, С.А. Андреевского.

По мнению В.В. Виноградова, судебная речь — открытая, глубокая и тонкая система. Ее построение соотносится не только с художественной речью, но и «легче всего примиряется с словесной тканью стиля письменного языка — канцелярского, газетного, церковного и т.п.». Он подчеркивает важность психологических зарисовок — неотъемлемой части судебных речей, осложняющих эстетику слова, хотя одни и те же психологические тенденции могут быть воплощены в разные стилистические формы. Психологический рисунок ярче виден на тонкой словесной канве.

Студента-юриста нужно обучать не только сумме знаний, но и различным способам мышления: теоретическому, диалектическому, логическому, «развивать его творческие способности (умение применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи, а также поиск новых способов решения задач), повышать профессиональное мастерство (свободное осуществление требуемой деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях)» [2].

Понятие «компетенция» входит в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, оно ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что», употребление есть компетенция в действии.

Современная лингводидактика разграничивает понятия «компетенция» и «компетентность» применительно к обучению языку [8].

В результате возникает возможность четко определять цели и задачи обучения иностранному языку, выбирать такие стратегии освоения языка, при которых учащийся овладевает новой языковой системой (приобретает лингвистическую компетенцию) и на основе этого осуществляет речевую деятельность в различных ситуациях общения (становится компетентным в коммуникативно-речевой области).

На решение поставленных задач направлен компетентностный подход в современной лингводидактике высшей школы, ориентированный на освоение умений и способов деятельности. Этот подход в определении целей и содержания образования восходит своими истоками к работам отечественных педагогов и психологов (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, В.В. Давыдов и др.), развивавших идею опыта как самостоятельного, наравне со знаниями и умениями, образовательного результата.

В этой традиции и знания, и умения рассматриваются с точки зрения опыта: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций.

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей [3].

Компетентностный подход к образовательной деятельности в системе высшей школы, нацеленный на приобретение опыта в решении значимых практико-ориентированных задач, положен в основу коммуникативной профиограммы специалиста-юриста, предусматривающей сформированность в совокупности его предметной, социокультурной, цивилизационной и коммуникативно-речевой компетенций. Последняя, органично взаимодействующая с предшествующими, является собственно целью вузовской лингводидактики, направленной на формирование лингвистически грамотной личности современного специалиста-юриста.

Профессионализация содержания языкового обучения имеет четкое лингвометодическое обоснование, поскольку ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения русского языка.

Приоритетным подходом в методике русского языка как иностранного, учитывающим жизненные запросы специалистов, в том числе юристов, стала установка на овладение языком в сжатые сроки обучения на специфическом языковом материале. Данные диагностических лингвометодических описаний способствуют унификации и совершенствованию процесса преподавания, интеграции российской высшей школы в мировую систему образования.

Внедрение инновационной парадигмы в образовательной, научно-профессиональной и культурно-информационной сферах отвечает требованиям сегодняшнего дня, оно обусловило создание новой программы по русскому языку для студентов-иностранцев специальности «Юриспруденция».

Система обучения русскому языку иностранных студентов-юристов определяется конечной целью обучения, предполагающей реализацию комплекса задач, а именно: общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное); приобретение учащимися фундаментальных юридических знаний; овладение речевой деятельностью на русском языке; выработка профессиональных навыков и умений.

Эта комплексная цель достигается всей системой подготовки студентов-юристов и реализуется как в практическом, так и в теоретическом курсах русского языка.

Юриспруденция относится к числу лингвоинтенсивных специальностей, юридическая деятельность принадлежит к сфере повышенной речевой ответственности.

Владение устным и письменным словом является существенным признаком деловой квалификации юриста.

Обучение русскому языку ведется с обязательным учетом юридической практики в новых социальных условиях с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения.

Общая цель обучения русскому языку студентов-иностранцев по специальности «Юриспруденция» в условиях языковой среды является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки иностранных специалистов. Коммуникативно-речевая компетенция учащегося складывается из общего владения языком и владения лексико-грамматическим материалом, актуальным для профессионально ориентированной речевой деятельности, для научного стиля и более узко — языка специальности учащегося.

Вся профессиональная деятельность юриста самым тесным образом связана с людьми, реализуется в процессе межличностных коммуникаций. Юристу по роду своей деятельности приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, объяснять, доказывать, убеждать и переубеждать.

Курс русского языка направлен на то, чтобы сформировать у иностранных студентов-юристов речевые навыки и умения на русском языке, позволяющие успешно участвовать в различных сферах и подсферах применения языка специальности, юридически грамотного, научно обоснованного подхода к анализу теоретических и практических вопросов профессиональной подготовки на русском языке, возникающих на различных этапах обучения, формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции специалиста — участника межличностного и учебно-профессионального общения на русском языке.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» занимает универсальное положение в структуре обучения иностранных студентов и дает возможность свободно оперировать соответствующими юридическими понятиями и категориями, достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения на русском языке с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи, организовывать речь в форме полилога, быть инициатором диалога-расспроса, используя развитую тактику речевого общения (начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собеседника); извлекать фактическую информацию, выделять основную и второстепенную информацию, понимать эксплицитно выраженное отношение автора; квалифицировать способ сообщения, определять сопричастность автора событию, продуцировать монологические высказывания, содержащие описание конкретных и абстрактных объектов, и многое другое.

Ситуации и темы общения студентов-иностранцев специальности «Юриспруденция» порождаются потребностями в совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, выработку единой стратегией взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Это общение рассматривается как самостоятельный процесс с целью реализации других видов деятельности на рус-

ском языке, как важнейшая составляющая коммуникативно-речевой компетенции. Обучение направлено на совершенствование:

- 1) информационно-коммуникативной составляющей функций общения (прием и передача информации);
- 2) регулятивно-коммуникативной (взаимная корректировка действий в процессе совместной деятельности в условиях юридической практики);
- 3) аффективно-коммуникативной (передача эмоционального отношения).

При решении коммуникативных задач иностранный студент-юрист должен уметь вербально реализовывать не только простые, но и сложные интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие его участников и выражают их оценочные позиции.

Ему необходимо достигнуть необходимых уровней понимания в различных сферах и ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами социальных и поведенческих характеристик профессионального общения, понимать семантику ключевых единиц, определяющих особенности развития тематического содержания юридического дискурса.

Подготовка иностранных студентов-юристов основывается на дидактических общих для обучения в вузе и методических специфических для обучения иностранных студентов принципах. Принцип сознательности и активности в обучении предполагает создание таких условий, при которых учащийся сознательно и активно усваивает учебный материал. Студент осознанно управляет процессом усвоения профессиональных знаний и приобретения соответствующих умений. Принцип прочности предполагает усвоение знаний и умений, которые являются результатом осознанной активной мыслительной деятельности учащихся.

Изучение русского языка иностранными студентами-юристами имеет ярко выраженную практическую направленность, оно должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке как в вузе, так и после его окончания.

При обучении иностранному языку языковая система практически не может и не должна быть представлена в виде полного, исчерпывающего описания.

Конкретные цели и задачи обучения, необходимость ускоренного, интенсивного овладения соответствующими речевыми навыками и умениями требуют вполне определенного целенаправленного подхода при отборе и организации учебного материала, учет в первую очередь наиболее важных языковых единиц в их существенных отношениях.

Задача совершенствования и интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному с учетом дисциплин, изучаемых иностранными студентами-юристами, требует углубленного лингвистического анализа единиц различных уровней, учета коммуникативных потребностей, которые являются основой принципа активной коммуникативности в обучении и градации обучения по типам и профилям.

Необходимо отметить, что контактоустанавливающие интенции иностранных студентов-юристов направлены на инициирование делового общения с целью оптимизации того или иного вида юридической деятельности; выработку единой

стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера профессиональной коммуникации; владение различными формами делового юридического общения с официальными должностными лицами, исполняющими свои служебные обязанности в соответствии с правилами речевого этикета и ограничениями в сфере юридической деятельности и др.

В числе регулирующих интенций профессиональной деятельности юриста остановимся на некоторых из них, обусловленных необходимостью формулирования и обоснования юридических требований, ходатайств, выражением требования, приказа, указания, ведения, обсуждения юридических дел, выступающих в качестве обособленных, самостоятельных предметов юридического рассмотрения, побуждения собеседника к совершению действия в соответствии с нормами права, реагирование на побуждение: выражения согласия/несогласия, разрешения, запрещения, возражения, сомнения, обещания, заверения, гарантий в процессе ведения юридических дел (судопроизводства), предъявления обвинений, вынесения судебного решения, протеста и др.

Информативные интенции, которые моделируют коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции, включают умения правильно сформулированной стратегии и тактики запроса информации, информирование об условиях, целях, причинах, последствиях неправовых действий; сообщение о возможности, вероятности, необходимости наступления тех или иных правовых последствий нарушения норм права; регламентирование информативных действий субъекта юридической практики процессуальным законодательством; определение интересов участников юридического дела и др.

В процессе формирования языковой компетенции студент должен овладеть не только или, точнее, не столько определенными знаниями по русскому языку, сколько приобрести практические языковые навыки и умения.

Обратимся в этой связи к оценочным интенциям.

Иностранному студент-юрист должен высказывать желание, потребность, намерение, предпочтение, мнение, предположение, осведомленность с учетом влияния иерархичности построения юридического общения и характера вертикальных и горизонтальных связей субъектов и объектов юридического взаимодействия; выяснять и выражать правовую и морально-этическую оценку деяний со строгим соблюдением ролевого амплуа; одобрять, осуждать, хвалить, упрекать, порицать; выражать и выяснять социально-правовую оценку: оправдывать, защищать, обвинять; выражать и выяснять рациональную оценку, опротестовывать незаконные решения, приговоры и постановления; сравнивать деяние со стандартом, нормой, оценивать целесообразность, эффективность, возможность/невозможность, истинность, вероятность/маловероятность и т.д.; руководствуясь законами и другими нормативными актами, выражать и выяснять эмоциональную оценку: высказывать предпочтение, удовольствие/неудовольствие, удивление, расположение/нерасположение, заинтересованность, уметь активно использовать различные речевые тактики.

Иностранному студент-юрист при решении коммуникативных задач должен уметь вербально реализовать следующие простые и комбинированные интенции, а также блоки речевых интенций:

а) адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и звучащих текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной или письменной форме;

б) участвовать в коммуникации учебно-профессионального характера: устанавливать контакт с собеседником, реагировать на его высказывания, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-либо еще раз, дополнять, конкретизировать, корректировать воспринимаемую информацию, давать оценку полученной информации, выражать согласие/несогласие, приводить контраргументы, излагать свою точку зрения, разъяснять и уточнять отдельные положения своего высказывания, запрашивать информацию о мнении собеседника, его оценку явления, события;

в) выражать заинтересованность/незаинтересованность, сомнение, уверенность в необходимости обсуждения какой-либо проблемы, выражать понимание/непонимание мотивов речевого поведения собеседника; опираться на аргумент оппонента или отталкиваться от него, приводить свои аргументы, доводы; делать выводы, подводить итог научной дискуссии;

г) создавать письменные речевые произведения следующих жанров: план, конспект, аннотация, рефераты разных типов, курсовая работа, научное сообщение, магистерская диссертация.

Иностранному студент-юрист должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной и узкоспециальной юридической тематики, актуальной для реализации его коммуникативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения. В процессе преподавания необходимо утверждать нравственные основы профессиональной деятельности: честность, уважение к личности оппонента и его взглядам.

В зависимости от прагматической цели обучения, уровней исходной общеобразовательной и языковой подготовки и иных условий определяются соответствующий «маршрут» обучения и его модель — непрерывная (последовательная) или дискретная (этапная), которая соответственно строится на единой («сквозной») учебной программе по русскому языку как иностранному, предусматривающей преемственность в поэтапном формировании коммуникативно-речевой компетенции учащихся в аспектах общего и профессионального владения русским языком как иностранным с начального до II—III сертификационного уровней или программах для конкретных этапов и уровней обучения.

Во всех аспектах и направлениях работы с иностранными студентами-юристами должна реализовываться языковая составляющая подготовки специалистов, формирование и совершенствование их коммуникативно-речевой компетенции в сфере профессионального общения [6].

Перспектива создания интегративных моделей языкового обучения разнонациональных контингентов учащихся приобретает новое звучание, постулируя пересмотр учебной, методической и научной базы лингвистической подготовки студентов-юристов, реализацию установок на конвергенцию предметной и ком-

муникативно-речевой компетенций субъектов образовательной деятельности. Подобные модели и установки, базирующиеся на компетентностном подходе к подготовке специалистов и профессионально ориентированной его парадигме, отвечают общей направленности на усиление интегративных начал, разработку междисциплинарных учебных курсов и программ в сфере высшего образования, на повышение качества образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Виноградов В.В.* О художественной прозе. — М.—Л.: Наука, 1980.
- [2] *Вольвач В.Г.* Инновационная парадигма образования: социологический аспект // *Современные научные исследования: теория, методология, практика.* — Омск: Изд-во ОмЭИ, 2010.
- [3] *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. — М., 2005.
- [4] *Митрофанова О.Д.* Профильность в обучении языку и культуре русской речи // *Известия ТулГУ.* Серия «Язык и литература в мировом сообществе». — Вып. 10. — Тула, 2006.
- [5] *Новикова М.Л.* Слово в речи юриста. «Личность, речь и юридическая практика». Международная научно-практическая конференция. Донской юридический институт. — Ростов-на-Дону, 2008.
- [6] *Новикова М.Л., Балкина Н.В.* Русский язык для юристов. Учебное пособие для иностранных студентов. — М.: РУДН, 2010.
- [7] *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике, Страсбург / Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
- [8] *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб., 2001.

INNOVATIVE EDUCATIONAL PARADIGM AND ITS ROLE IN UNIFICATION AND IMPROVEMENT OF TEACHING PROCESS (in Educational System of Russian as a Second Language for Students of Law)

M.L. Novikova

Russian language department of law faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Researchers' interest towards the problematic of linguistic persona training and their preparation for functioning in the domain of professional communication represents multiple meaning and deepness of this phenomenon and proves the urgency of further scientific and practical research. Jurisprudence is one of linguistically intensive fields of study, therefore mastering oral and written speech is essential for a lawyer's qualification. While teaching Russian as a second language to the students, one should take into consideration legal practice in modern social environment in order to form their skills of rational linguistic behavior in different situations of professional communication.

Key words: Russian as a foreign language, professional communication, linguistic persona, rational linguistic behavior.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Е.В. Орлова

Кафедра русского языка как иностранного
Ивановская государственная медицинская академия
пр. Фридриха Энгельса, 8, Иваново, Россия, 153462

В статье речь идет о профессионально ориентированном обучении русскому языку и культуре речи в медицинском вузе. Особое внимание уделяется двум системам профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения — и заданиям на их формирование.

Ключевые слова: профессионально ориентированный, русский язык, культура речи, медицинский.

Проблема совершенствования подготовки специалиста является актуальной на всех этапах развития общества. Особенно важной она представляется сегодня в связи с экономическими причинами, требующими модернизации российской образовательной системы.

В рамках модернизации высшего образования особое внимание уделяется обеспечению высокого качества профессионального обучения и развития личности. Как отмечается в исследованиях по состоянию российского высшего образования [1], проблема состоит в том, что каждая вузовская дисциплина преподается обособленно, как отдельная наука, без опоры на будущую профессиональную деятельность. Целью обучения в каждой дисциплине становится не формирование у студентов потребности и умений использовать в дальнейшем ее научное содержание для решения профессиональных задач, а лишь сами научные знания, причем чаще всего на уровне их запоминания. При такой системе каждая кафедра готовит «специалиста» по своей науке, но не профессионала, который умеет пользоваться средствами данной науки в своей учебе, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности. Кроме того, излишняя сложность излагаемых теорий приводит к тому, что студенты не видят практического использования полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

Реформирование высшего медицинского образования идет весьма непросто и еще очень далеко от завершения. Оно проходит в условиях существенного дефицита учебных часов, отводимых на изучение предметов, вследствие большой дифференциации учебных дисциплин. Так, например, в середине XX в. будущий врач на додипломном уровне подготовки изучал около 40 учебных дисциплин, а сегодня их уже более 60.

В соответствии со сложившейся в обществе экстралингвистической ситуацией, т.е. определенным социальным заказом, в настоящее время в российской

практике преподавания русского языка и культуры речи оформились две системы профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи как средству получения специальности опирается на коммуникативные потребности учащихся прежде всего в профессиональной (учебно-профессиональной и научно-профессиональной) сфере общения. Обучение в этом случае направлено на формирование и развитие у учащихся коммуникативных компетенций при выполнении различных социально-коммуникативных ролей в таких актуальных ситуациях общения, как лекция, практическое занятие, семинар, коллоквиум, зачет, экзамен, библиотека, выступление на научной конференции, защита курсовой, дипломной или диссертационной работы и т.п. Основным мотивом изучения русского языка как средства получения специальности, как показывает анкетирование, является желание быстро и качественно овладеть будущей специальностью [8]. Основными мотивами изучения русского языка как средства профессионального общения является желание эффективно решать профессиональные задачи и сделать карьеру. Актуальными ситуациями общения при этом являются деловые беседы разных уровней, совещания, переговоры, написание деловых профессиональных бумаг, писем и т.п. Относительно русского языка как иностранного можно согласиться с мнением специалистов, что две системы профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения — являются параллельно существующими, они востребованы разными категориями иностранных граждан. Иностраный студент российского вуза, овладев русским языком как средством получения специальности, может и не заинтересоваться изучением русского языка как средством профессионального делового общения, если его профессиональная деятельность после окончания российского вуза будет проходить на его родном языке или на каком-то другом иностранном языке в зависимости от конкретных обстоятельств его жизни и карьеры. Что касается российских студентов, как показывает наше анкетирование, большинство из них планирует, получив высшее образование, остаться работать в России. Следовательно, для российских учащихся одновременно актуальными являются обе системы профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучения русскому языку как средству профессионального делового общения. Реализация профессионального общения невозможна без наличия у обучаемых определенных общеобразовательных, стратегических, информационно-компьютерных умений, а также специальных (профессиональных) знаний и умений общения. Такой расширенный состав компонентов позволяет говорить не столько о содержании, сколько о так называемой «лингвопрофессиональной обучающей среде» [10], которая представляет собой комплекс условий, неотъемлемых для формирования профессиональной коммуникативной компетенции специалиста.

Особенно важным профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи представляется в медицинском вузе. Как гласит Этический кодекс российского врача: «Главное условие врачебной деятельности — профессиональная компетентность врача: его специальные знания и искусство врачевания» [11]. С позиций компетентностного подхода целью высшего медицинского образования является формирование всех составляющих профессиональной компетентности и личности будущего врача, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности [2]. Требования ФГОС ВПО (08.11.2010) подтверждают, что необходимой составляющей профессиональной компетентности врача является лингвистическая и коммуникативная составляющие. Профессиональная компетентность включает в себя профессионализм, как наличие знаний, навыков, отношений, моральных ценностей и поведения, ожидаемых от индивидуумов во время их профессиональной практики. Важной составляющей профессиональной компетенции врача является лингвистическая и коммуникативная составляющие, поскольку известно, что профессия врача является лингвоактивной [8; 3; 4].

Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи должно реализовываться, по нашему мнению, путем интеграционных, междисциплинарных связей через сотрудничество преподавателей-русистов с преподавателями-предметниками, преподавателями клинических дисциплин. Оно должно учитывать мотивацию студентов и требования работодателей к выпускникам медицинских вузов.

Охарактеризованный нами профессионально ориентированный подход реализован в нашем учебном пособии «Русский язык и культура речи для медицинских вузов» и в учебнике «Русский язык и культура речи: электронное издание для студентов медицинских вузов» [8].

Каждая глава учебного пособия имеет теоретическую и практическую части. Пособие построено по модульному принципу. Практические части «Орфоэпия», «Лексика», «Грамматика» имеют два модуля: 1 модуль — «Общее владение»: коммуникативная компетенция формируется и развивается на общеупотребительном материале, 2 модуль — «Профессиональный модуль»: коммуникативная компетенция формируется и развивается на материале медицинской терминологии.

Для формирования и развития профессионально значимых лингвистических и коммуникативных компетенций используются языковые и речевые упражнения: за наблюдением языкового факта следует его анализ, самостоятельный поиск аналогичного языкового факта, творческое задание.

В качестве примеров приведем малую часть заданий Профессионального модуля, построенных на основе медицинской терминологии.

Профессиональный модуль раздела «Орфоэпия» имеет, например, следующие задания:

Прочитайте слова, учитывая орфоэпическую тенденцию: 1) термометр, термопис, термоизоляция, термоизоляционный, термограф, термический, термодинамика, термодинамический, терморегулятор, термос, термоскоп, термостат, терморегуля-

тор, термотерапия; 2) остеодисплазия, остеомиелит, остеопластика, остеопороз, остеосаркома, остеосклероз, остеохондроз, остеолог, остеологический, остеология.

Поставьте по аналогии правильное ударение в следующих названиях болезней, если вы знаете, где в словах аллeргИя, дифтeрИя, стeнокардИя ставится ударение: амблиопия, анафилаксия, анемия, анорексия, астения, асфиксия, аутофрения, аутоаллергия, афазия, булемия, гемикрания, дистрофия, дизурия, дистрофия, идиотия, брадикардия, дизентерия, дискинезия, диспепсия, истерия, мастопатия, невралгия, неврастения, олигофрения, шизофрения, ятрогения, миопия, гиперметропия, инвазия.

Корректно поставьте ударение, если Вы знаете, где стоит ударение в слове «рожденный»: живорожденный, мертворожденный, слепорожденный, новорожденный, прирожденный.

Корректно поставьте ударение, если Вы знаете язык-источник: французский: коклюш, диспансер.

Профессиональный модуль раздела «Лексика» имеет такие задания, как:

Соедините синонимичные слова:

Гнойник, нарыв	Гематома
Яд	Ринит
Насморк	Токсин
Опухоль	Абсцесс
Рак	Новообразование
Синяк	Онкология
Смертельный	Перманентный
Местный	Летальный
Неустойчивый	Локальный
Непрерывный	Лабильный
Уничтожить	Имитировать
Копировать	Атрофироваться
Утрачиваться	Ликвидировать

Подберите необходимый пароним:

1. *Заболевание — болезнь:* ... бронхитом может начинаться с острого респираторного заболевания. — Острый бронхит — опасная ...
2. *Заложен — обложен:* Язык больного был ..., нос был ...
3. *Покашлять — откашлять:* Больному нужно ..., чтобы врач выслушал дыхание. — Больному нужно ... мокроту, чтобы врач определил ее консистенцию.
4. *Недолеченный — невылеченный:* Бронхит остался ..., поскольку больной не завершил курс лечения. — Больной с ... бронхитом стал источником инфекции.
5. *Выбухают — набухают:* При ОРЗ ... веки. — Стенки аорты иногда ...
6. *Болезненный — больной:* ... подростка направили в стационар. — У пациента ... вид.

Измените вопросы, где это необходимо сделать, чтобы они стали понятнее пациенту.

Где локализуется боль?

Куда иррадируют боли?

Чем купируется боль?

Профессиональный модуль раздела «Грамматика» имеет такие задания, как:

Поставьте фамилию, имя, отчество врача в нужном падеже:

Николай Нилович Бурденко (1876—1946)

Заслуга создателей хирургии нервной системы (нейрохирургии) в России принадлежит ... 2) Нарушения деятельности мозга выявлялись ... путем комплексного обследования больного: анализа изменений слуха, зрения, обмена веществ, нервной деятельности.

Согласуйте числительные с существительными:

1) Поликлиника — 1 из видов лечебно-профилактических учреждений; 2) Доктор Гавриил Абрамович Илизаров — 1 из известнейших ортопедов России.

Замените сложные предложения причастными оборотами, корректно поставьте знаки препинания:

«Дерматиты — воспалительные процессы в коже, которые возникают от внешних раздражителей — химических веществ, физических воздействий, а также от веществ растительного происхождения».

В соответствии с системой профессионально ориентированного обучения — обучение русскому языку как средству получения специальности — студентам предлагаются задания на формирование и развитие определенных видов речевой деятельности и необходимых для обучения в вузе жанров. Например, даются рекомендации по записи лекций, определяются лингво-стилистические особенности конспекта, аннотации, реферата и т.п.; даются образцы оформления данных жанров, а также требования к оформлению и образцы оформления справочно-библиографического аппарата научного произведения.

В качестве заданий на формирование и развитие компетенций, необходимых для получения специальности, используются следующие задания.

Напишите вопросный (назывной, тезисный) план текста.

Напишите конспект текста.

Проанализируйте образец аннотации, данный выше. Выделите составные части и средства связи, характерные для данного жанра.

Напишите аннотацию научной статьи.

Проанализируйте образец реферата, данный выше. Выделите составные части и средства связи, характерные для данного жанра.

Напишите (индикативный, информативный) реферат научной статьи.

Напишите реферат-обзор по нескольким научным статьям на интересную для вас тему.

Проанализируйте научную статью. Выделите в ней составные части (сначала части, которые необходимо выделить могут быть названы, затем учащиеся самостоятельно находят их).

Корректно в соответствии с правилами, оформите список литературы и т.п.

Сделайте сообщение на одну из предложенных (интересных для вас) тем. Используйте составленные вами тезисы, материалы данного пособия и свои материалы и т.п.

В соответствии с целью обучения русскому языку как средству профессионального делового общения в нашем учебном пособии «Русский язык и культура

речи для медицинских вузов» [8] даются схемы построения, выделяются лингвостилистические особенности, предлагаются образцы основных документов, официально-деловых бумаг. С целью формирования коммуникативной компетенции в официально-деловом стиле речи предлагаются следующие задания.

Отредактируйте текст заявления (служебной записки, докладной записки, доверенности и т.п.).

Напишите заявление.

Напишите служебную записку.

Напишите докладную записку, и т.п.

В рамках обучения русскому языку как средству профессионального делового общения особого внимания заслуживает деловая беседа, или в нашем случае — общение врача пациентом, которое должно быть лично-ориентированным и которое должно быть построено с учетом индивидуальных и социально-культурных особенностей пациентов: темперамента, характера, возраста, отношения к болезни, тяжести заболевания, гендерных различий, социально-культурных различий (этнос, национальность, религия, социальное и экономическое положение, образование).

Неэффективность коммуникации врача с пациентом приводит к таким нежелательным явлениям, как нарушения взаимопонимания между участниками лечебно-диагностического процесса, потеря важной информации, конфликты, жалобы и судебные тяжбы со стороны пациентов. Нарушения в коммуникации врача и пациента влияют на эффективность лечения. Как показывает практика и опыт представителей административных органов здравоохранения, занимающихся анализом жалоб со стороны пациентов, недовольство врачом чаще всего вызвано не его ошибками в диагностике и лечении, а неумением общаться и налаживать взаимоотношения с пациентами и их родственниками, соответствовать ожиданиям пациентов. Больные жалуются на равнодушие, недружелюбие, даже грубость медицинского персонала, на нежелание создавать доверительные отношения, на нарушение правил речевого этикета. Пациенты говорят о нежелании и неумении медицинских работников разговаривать с ним, неумении слышать пациентов. Иными словами, недовольство медицинскими работниками и жалобы на них со стороны пациентов чаще всего объясняются несформированностью коммуникативной компетенции.

Успешное обучение русскому языку как средству профессионального делового общения способствует корректному формированию коммуникативной компетенции при общении врача с пациентом. Данная проблема рассматривается нами в нашей работе «Культура профессионально общения врача: коммуникативно-компетентностный подход» [7]. Наши усилия по профессионально ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в рамках двух систем: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения — имеет неплохие результаты.

Так, анкетирование работодателей — главных врачей, их заместителей, заведующих отделениями лечебно-профилактических учреждений — регулярно проводимое Центром качества образования ГБОУ ВПО ИвГМА Минздравсоцразвития РФ, показывает, что 67,5% работодателей полностью удовлетворены, 32,5% не совсем удовлетворены уровнем подготовки молодых специалистов, выпускников нашего вуза. Более детальный анализ показывает, что наиболее высоко работодателями оцениваются коммуникативные и общепрофессиональные компетенции молодых специалистов. Так, наивысшие баллы по 10-тибалльной системе получили показатели «Уровень коммуникативной культуры» (8,3) и «Стремление к профессиональному росту» (8,3). Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно прийти к следующим выводам:

— обучение русскому языку и культуре речи в вузе должно быть профессионально ориентированном;

— оно должно строиться в тесном сотрудничестве преподавателей-русистов с преподавателями-предметниками, преподавателями клинических дисциплин.

— оно должно учитывать мотивацию студентов и требования работодателей к выпускникам медицинских вузов.

— оно должно соответствовать двум системам профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Едренкина М.В.* Условия профессионализации общетехнической подготовки будущих учителей технологии. — Минск, 2001.
- [2] *Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С. и соавт.* Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. — М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001.
- [3] *Мушников Д.Л., Орлова Е.В., Гарева О.Д.* Филологическая культура медицинского персонала как фактор обеспечения качества медицинских услуг // *Материалы X Международного конгресса «Здоровье и образование в XXI веке; Инновационные технологии в биологии и медицине», 9—12 декабря 2009 г.* — М., 2009. — С. 245—248.
- [4] *Мушников Д.Л., Орлова Е.В. и др.* Коммуникативная культура медицинских учреждений и пациентов как фактор обеспечения эффективности медицинской помощи // *Вестник РУДН.* — 2010. — № 4. — С. 362—366.
- [5] *Орлов О.М.* Профессионально ориентированная риторика: содержание и методика обучения: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 2001.
- [6] *Орлова Е.В.* Влияние мотивов на содержание обучения при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов // *Русский язык: взгляд из-за рубежа: Сб. ст.* — М.: Старая площадь, 2009. — С. 202—205.
- [7] *Орлова Е.В.* Культура профессионально общения врача: коммуникативно-компетентностный подход: монография. — М.: Форум, 2012.
- [8] *Орлова Е.В.* Русский язык и культура речи для медицинских вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2011.
- [9] *Орлова Е.В.* Русский язык и культура речи: электронное издание для студентов медицинских вузов. — ГОУ ВПО ИвГМА Росздрава, регистр. свид-во №19490; номер гос. регистр. 0321001127; 2010 г.

- [10] *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология ситуации и исследование текста. — М.: Издательство РУДН, 1997.
- [11] Этический кодекс российского врача. URL: www.edentworld.com/cgi-bin/info/lib.pl?DocID=1189.

PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE IN MEDICAL UNIVERSITIES

E.V. Orlova

Dept. of Russian as foreign language
Ivanovo State Medical Academy
F. Engels str., 8, Ivanovo, Russia, 153012

This article is devoted to a professionally oriented teaching Russian language and culture of speech in medical universities. Particular attention is paid to two systems of professionally based teaching: learning Russian language as a means of obtaining a degree and learning the Russian language as a means of professional communication — and exercises to form these skills.

Key words: professionally oriented, Russian language, culture, language, medical.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ЭТАПЕ ПРЕДУЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.А. Сарычева, В.В. Якушев

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

В статье рассматривается необходимость формирования интеллектуального потенциала у иностранных студентов на подготовительных факультетах российских вузов. Предлагаются пути развития познавательных способностей учащихся на примере учебной дисциплины «химия» факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовка иностранных студентов, химия, познавательные способности.

Проблемы успешности высшего образования и развития интеллектуального потенциала студентов активно рассматриваются в исследованиях российских и зарубежных ученых [1; 2].

Психологи и педагоги отмечают [1], что эффективность учебного процесса зависит от таких основных факторов, как уровень довузовской подготовки абитуриентов; организация учебного процесса и уровень квалификации преподавательского состава; индивидуальные психологические особенности студентов. На последнем факторе остановимся подробнее.

Под индивидуальными психологическими особенностями студентов понимается уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач), креативность (способность самому выработать новые знания), учебная мотивация и владение навыками планирования и контроля учебной деятельности. К сожалению, в научных публикациях на эту тему отсутствует четкая стратегия формирования и развития интеллектуального потенциала студентов.

По нашему мнению, именно развитие интеллектуальных способностей позволяет повысить продуктивность учебной деятельности [3].

Особенно актуальна постановка такой задачи для студентов-иностранцев.

Период адаптации студента первого года обучения к условиям высшей школы проходит всегда очень тяжело, а у студента-иностранца особенно [4]. Это объясняется прежде всего непривычной социально-культурной средой, трудностями восприятия информации на иностранном языке и зачастую слабой довузовской подготовкой.

По данным вступительного тестирования, проводимого на кафедре химии и биологии факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН, доля сильных и средних абитуриентов, которые дали более 75% правильных от-

ветов на вопросы по профилирующим предметам, составляет менее одной трети. При этом 15—20% абитуриентов практически не имеют базовых знаний, и им предлагается изменение специальности.

Интересно отметить, что студенты инженерных и естественнонаучных специальностей обладают зачастую более высоким интеллектуальным потенциалом и поэтому быстрее усваивают учебную программу. Развитие интеллектуальных способностей, аналитического мышления у иностранных учащихся становится одним факторов, способствующих успешному обучению на подготовительных факультетах.

Задача иностранного учащегося первого года обучения не только овладеть языком предмета и углубить знания в предметной области, но и научиться быстро и эффективно усваивать новую научную информацию.

Для развития интеллектуальных способностей можно использовать специальные курсы-тренинги, например:

- «Развитие памяти» — эффективные приемы запоминания информации;
- «Учись учиться» — навыки самостоятельной работы с текстовой информацией;
- «Психология сдачи экзамена» — коммуникативные навыки общения с преподавателями и однокурсниками;
- «Планирование учебного времени» и т.д.

Элементы данных тренингов могут быть включены в систему преподавания каждой учебной дисциплины. Решение на учебном занятии логических задач, выполнение упражнений на развитие внимания и приемов активизации мышления позволит добиться желаемых результатов.

Кроме того, все естественные науки, как науки экспериментально-теоретические, служат прекрасным учебным пространством для развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся. В основе их изучения лежит познавательная деятельность.

Так, например, в химии изучение свойств веществ и закономерностей химических процессов основано на анализе экспериментальных данных, их интерпретации и обобщении. Так развивалась наука химия, делались великие открытия. Процесс познания уже открытых законов и теорий проходит тот же путь — от накопления экспериментальных фактов к их пониманию. Способность анализировать, обобщать полученную информацию и интерпретировать ее, используя уже известные законы, необходима для овладения химическими знаниями. При этом используются все мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация [5].

Поэтому для понимания химии необходимо иметь развитое мышление, внимание, воображение.

В свою очередь, наука химия развивает познавательные способности учащихся, так необходимые для изучения и других предметов.

Студент запоминает информацию во время чтения учебного текста, слушания лекции, проведения эксперимента и самостоятельного размышления. В это время

активно используются все виды речевой деятельности: говорение и слушание, чтение и письмо. Для качественного владения всеми речевыми навыками необходимо иметь развитое внимание, мышление и воображение. Именно эти способности формируют умственный потенциал студента, обеспечивают качественное понимание и запоминание любой учебной информации.

Ведущую роль в процессе обучения на подготовительном факультете имеют *практические учебные действия*.

Практические занятия — это не только наблюдение за опытами, которые демонстрирует преподаватель, но и самостоятельное проведение простейших химических экспериментов, и решение экспериментальных задач.

Демонстрационные опыты проводятся в основном на лекционных занятиях.

В качестве демонстрационных опытов наиболее интересны эксперименты по химии элементов. Преподаватель предлагает прогнозировать результаты эксперимента. Такой тип химического эксперимента стимулирует познавательную активность учащихся, побуждает к сознательному совершенствованию знаний, дает эмоциональную разгрузку.

Самостоятельно студенты учатся работать с химической посудой и реактивами на примере практических работ по теме «окислительно-восстановительные реакции» [7]. Лабораторные работы «Окислительные свойства KMnO_4 » и «Окислительно-восстановительные свойства H_2O_2 » просты в исполнении, относительно безопасны, не требуют большого времени на подготовку и проведение и отличаются наглядностью демонстраций. Преподаватель предлагает студентам самостоятельно проследить изменение свойств исследуемых веществ в зависимости от среды реакции и сформулировать выводы.

Проведение *самостоятельного исследования* предлагается на экспериментальной работе «Количественное изучение обратимого гидролиза соли» [6]. Работа заключается в экспериментальном определении водородного показателя pH раствора, расчете степени гидролиза соли, константы гидролиза и константы диссоциации слабого электролита. Расчетное значение константы диссоциации сравнивают с табличным.

Практическая часть работы проста и требует только умения приготовить растворы заданной молярной концентрации. Дидактическая ценность заключается в закреплении понятий «степень и константа гидролиза».

Экспериментальные задачи интересно поставлены также на примере качественных реакций на анионы и катионы. Такие практические задания могут быть полезны в теме «свойства солей» в тематическом блоке «Основные классы неорганических соединений» [7]. Преподаватель предлагает студентам определить, какие вещества находятся в трех пробирках. Студенты составляют программу учебного исследования, выдвигают гипотезы.

При решении экспериментальных задач студенты не только совершенствуют свои знания, применяя их на практике, но и учатся выделять, анализировать, сопоставлять существенные признаки и обобщать полученные результаты.

Программа любого вида учебного эксперимента ориентирована не на запоминание, а на понимание изучаемых химических явлений. Только при таком подходе учащийся способен выявить взаимосвязь строения и свойств веществ. По всем видам практических работ (демонстрационным, самостоятельным экспериментам, экспериментальным задачам) студенты составляют отчет: описывают последовательность проведения эксперимента, приводят химические реакции, записывают наблюдения и делают выводы о свойствах веществ или заключения о качественном составе веществ в случае решения экспериментальных задач. В конце занятия студенты защищают свои идеи в устной форме. Таким образом, на практических занятиях используются все виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и слушание).

На уроках большая часть времени отводится решению расчетных и расчетно-экспериментальных задач, которые развивают мыслительные способности учащихся, то есть логичность, активность мышления. Необходимо, чтобы студенты научились моделировать «свои», нестандартные способы решения.

Использование разработанных алгоритмов решения обедняет учебный процесс, не позволяет развить так называемое «химическое мышление». Задача преподавателя — «разбудить» креативные способности студента, найти оптимальный для него способ мышления и запоминания информации.

Раскрыть творческий потенциал учащихся позволяет проектная деятельность в форме написания реферата. Умение самостоятельно составить план, выбрать необходимую информацию, скомпоновать ее и сделать выводы является необходимым условием для дальнейшего успешного обучения на основных факультетах. Студенты учатся самостоятельно работать с учебной литературой, расширяют словарный запас (тезаурус) и глубоко прорабатывают учебный материал по заданной теме.

На кафедре разработано специальное пособие, в котором представлены требования к учебному реферату, модель реферата и учебного плана, рекомендуемая литература и правила составления ссылок на учебную литературу [8].

Самые успешные студенты имеют возможность выступить перед однокурсниками с небольшим докладом и ответить на их вопросы.

Правильная формулировка вопроса — непростая задача для иностранного учащегося. Таким образом, в этой форме учебной работы также удастся сочетать все виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и слушание).

Именно на этапе подготовительного обучения следует отрабатывать навыки, необходимые не только для учебной, но и исследовательской деятельности: умение видеть проблему, находить пути и методы ее решения, классифицировать явления, структурировать материал, выдвигать гипотезы, защищать свои идеи.

Преподаватель-предметник, учитывая социально-психологические особенности иностранного студента, может и должен помочь ему раскрыть свой интеллектуальный потенциал, найти наиболее продуктивный способ усвоения учебного материала, развить креативность, активность и гибкость мышления, открыть путь для полноценного профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (факультет психологии МГУ, 2008).
- [2] Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
- [3] Соловьев А., Макаренко Е. Абитуриент — студент: проблемы адаптации // Высшее образование в России. — 2007. — № 4. — С. 54—56.
- [4] Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты “ALMA MATER” // Вестник высшей школы. — 2011. — № 7. — С. 10—14.
- [5] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. — СПб.: Питер, 2000.
- [6] Адаменкова М.Д. и др. Лабораторная работа: Количественное изучение обратимого гидролиза соли // Проблемы теории и методики обучения. — 1999. — № 4. — С. 41—42.
- [7] Лабораторные работы по химии для студентов подготовительного факультета. — М.: Изд. РУДН, 1997.
- [8] Методические рекомендации по составлению реферата по химии. — М.: Изд. РУДН, 2009.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL POTENTIAL OF INTERNATIONAL STUDENTS IN THEIR LEARNING OF CHEMISTRY IN RUSSIAN AT THE PREPARATORY FACULTY

E.A. Saricheva, V.V. Yakushev

The Chair of chemistry and biology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article discusses the need for the formation of the intellectual potential of international students at the preparatory faculties of Russian universities. The ways of development of cognitive abilities of students are presented with an example of “chemistry” subject of the Faculty of the Russian language and basic disciplines of the Russian peoples' friendship university.

Key words: Russian as a foreign language, teaching of foreign students, chemistry, cognitive abilities.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОФОНОВ

О.И. Руденко-Моргун, А.Г. Жиндаева

Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются возможности современных информационных технологий для создания тренировочных средств по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Дается сравнительный анализ типов электронных заданий, выполненных в профессиональных оболочках и с помощью пользовательских тестовых редакторов. Анализ проводится с учетом различных дидактических задач, специфики языкового материала и требований эргономики.

Ключевые слова: современные информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, типы электронных заданий, русский язык как родной, русский язык как иностранный.

Задача тренировки лексических и грамматических навыков в режиме самостоятельной работы на начальном этапе обучения решалась методистами на протяжении всей истории существования методики РКИ. Одной из главных была проблема обеспечения поддержки и контроля этого вида учебной деятельности. Печатные практикумы не обладали механизмами обратной связи, которые могли бы, во-первых, предоставить учащимся необходимую оперативную помощь и, во-вторых, проконтролировать (также оперативно, а не отсроченно) правильность выполнения заданий.

Уже в первые годы появления персонального компьютера, т.е. в конце 80-х гг., специалисты оценили его преимущества как тренажерного учебного средства перед практикумом-книгой и выдвинули целый ряд идей использования нового инструмента для создания тестовых обучающих и контролирующих систем. Наряду с интерактивностью, в полной мере обеспечивающей оперативную помощь и контроль, исследователями были выявлены и совершенно новые возможности, которые в докомпьютерную эпоху даже не обсуждались научной общественностью: это создание сменяемых баз учебных единиц (автоматическая выборка которых позволяет работать с вариативными тестами), а также разработка нелинейных, разветвленных программ, направляющих обучаемого по траектории, соответствующей его уровню подготовки [3]. Впоследствии эта идея получила свое развитие в работе М.Б. Чельшковой, посвященной адаптивному тестированию [4].

С конца 80-х гг. достаточно активно (для того времени) разрабатывались обучающие программы по РКИ. Собственно, с них и начиналось развитие направления компьютерного обучения в нашей стране. Первые коммерческие организации, работающие в области образования, поддерживали разработчиков компьютерных пособий по РКИ, рассчитывая на возможность их успешной реализации за рубежом.

Не останавливаясь на этой теме подробно, скажем лишь, что эти надежды не оправдались в силу многих причин, главная из которых заключалась в том, что рынок компьютерной продукции в странах Запада еще не сформировался. И хотя по той же причине не получили широкого распространения обучающие программы по РКИ и в России, но зато мы можем смело утверждать, что именно эта предметная область дала нашей стране на самом начальном этапе информатизации образования опытных специалистов, как теоретиков, так и разработчиков, которые по праву считаются основоположниками компьютерной лингводидактики (Э.А. Азимов, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, О.И. Руденко-Моргун, Л.А. Дунаева).

В то же время с сожалением следует констатировать, что компьютерное обучение до сих пор не нашло широкого распространения среди преподавателей РКИ, и до сих пор компьютерные тренажеры, с характеристики возможностей которых мы начали эту статью, регулярно и целенаправленно не применяются в учебном процессе на этапе довузовской подготовки.

Здесь уместно сказать, почему мы акцентируем свое внимание на электронных средствах тренировки: именно они востребованы на этом этапе, во время которого коммуникативная практика проходит в аудитории под руководством преподавателя, и важно найти средства, позволяющие в режиме самостоятельной работы обеспечить для нее необходимую языковую базу в виде освоенных обучающимися лексических и грамматических единиц.

Итак, почему столь необходимая, казалось бы, форма обучения русскому языку иностранцев с трудом находит применение на довузовском этапе?

Основную причину чаще всего видят в неготовности преподавателей работать с компьютером.

Нельзя с этим не согласиться. Действительно, преподавательская среда по праву считается самой консервативной.

В защиту профессии скажем, что это здоровый консерватизм, не позволяющий педагогу легко идти на эксперимент: ведь речь идет о работе с молодежью. Опыт школьных учителей, которые все активнее и активнее используют в последнее время новые электронные средства, показывает, что педагог обращается к ним только тогда, когда видит в них явные преимущества над средствами традиционными.

Какими же качествами должны обладать электронные задания, чтобы привлечь внимание современного педагога-русиста? В соответствии с требованиями новых ФГОС задача таких электронных образовательных ресурсов (ЭОР) — интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения, повысить его качество, способствовать систематизации знаний, вырабатывать умения самостоятельного поиска информации и ее практического применения. Они должны быть направлены на достижение следующих целей:

— освоение знаний о русском языке, его устройстве; об основных нормах русского литературного языка;

— формирование речемыслительной деятельности; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся;

— формирование умений опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

В данном случае цели методики русского языка как родного и методики РКИ, как мы видим, полностью совпадают. Следовательно, электронные задания, адресованные иностранцам, изучающим русский язык, естественно, отличаясь по содержанию, должны создаваться, исходя из вышеуказанных целей.

Придя к этому выводу, мы проанализировали электронные средства обучения по русскому языку как родному тренировочного характера, и сравнили их с теми, которые находятся в распоряжении преподавателя РКИ, чтобы понять причину востребованности первых и невостребованности вторых.

В настоящее время в федеральном хранилище «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» (ЕК) <http://school-collection.edu.ru> и на портале Федерального центра информационных образовательных ресурсов (ФЦИОР) <http://fcior.edu.ru> размещены созданные в рамках Федеральной целевой программы развития образования и проекта «Информатизация системы образования» (2005—2010 гг.) ЭОР по русскому языку.

Кроме того, достаточно большое количество образовательных программных продуктов выпускается коммерческими издательствами. В результате в распоряжении школьного учителя русского языка поступил значительный массив ЭОР тренировочно-контролирующего характера.

При их анализе мы исходили из того, что процесс освоения учебного материала в режиме самостоятельной работы с компьютером может быть эффективным, достигать поставленной цели только при наличии механизмов управления продвижением учащегося от задания к заданию, механизмов помощи (желательной вариативной) и контроля.

Среди ЭОР по русскому языку тренировочного и контрольного характера есть не только автономные электронные задания по разным темам, которые учитель может самостоятельно формировать в обучающие системы, но и специально организованные электронные практикумы, состоящие из взаимосвязанных и последовательно расположенных заданий, учебные модули практического и контрольного типов, ориентированные на учащихся различного уровня подготовки: для тех, кто затрудняется в освоении предмета, и для тех, кто способен изучать его углубленно.

Модули для углубленного изучения предмета учащиеся могут проходить, выбирая, исходя из личных предпочтений, траекторию либо «от теории к практике» либо от «практики к теории».

Следует отметить, что подавляющее число заданий, как автономных, так и представленных в составе учебных комплексов, снабжено общей и контекстно-зависимой помощью, а также комментарием, который выводится после оценки ответа ученика. В качестве примера приведем систему помощи к заданиям, включенным в электронное пособие «1С: Школа. Русский язык, 5—6 кл. Морфология. Ор-

фография» [5]. Она, действительно, представляет собой развернутую систему, так как на основе гипертекста позволяет при выполнении задания оперативно обратиться к самым разным информационным источникам: к мультимедиа уроку, к статье учебника, интерактивной таблице, учебному словарю или словарю лингвистических терминов.

Выбор помощи зависит от ученика, от его умения оценить стоящую перед ним проблему и выбрать необходимый для ее решения поддерживающий ресурс.

Таким образом, мы приходим к выводу, что электронные задания по русскому языку как родному, находящиеся в распоряжении учителя, полностью соответствуют задаче организации полноценной самостоятельной работы, решают проблему индивидуализации обучения, формирования информационной и регулятивной компетенций учащихся.

Рассмотрим электронные тренировочные средства в другом аспекте: насколько они отвечают одной из главных целей обучения русскому языку, указанной в новых ФГОС: формируют ли они умения опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, делать выводы на основе обобщения, строить логические цепочки.

Для достижения этой цели необходимо, чтобы задания были направлены на выполнение вышеуказанных операций, следовательно, типы их должны быть разнообразны.

Проведенный нами анализ показал, что однотипность действий, традиционно стоящих за выполнением компьютерных упражнений, во многих рассматриваемых нами электронных заданиях по русскому языку как родному успешно преодолевается за счет модификации их типов с учетом поставленных дидактических задач, специфики языкового материала и требований эргономики.

Так, задача опознания, анализа, сопоставления, классификации языковых единиц на уровне звука, слога, морфемы, слова, словосочетания решается при помощи следующих типов заданий:

— на выбор единиц из списка с чек-боксами (таким образом можно осуществлять и единичный и множественный выбор, например, при постановке задачи опознавания языковых единиц);

— на выбор единиц из выпадающего списка (возможен только единичный выбор; тип заданий удобен для выбора на основе анализа одной из характеристик из числа однородных, позволяет рационально использовать экранное пространство: одновременно разместить на экране несколько примеров для обработки);

— на распределение единиц из списка по колонкам таблицы (тип используется для заданий на анализ и классификацию объектов);

— на перемещение объектов из одной ячейки таблицы в другую (тип применим для оценки правильности готовой классификации и для ее коррекции);

— на перемещение графических объектов, например, для обозначения морфем в слове или главного и зависимого слова словосочетания на основе анализа;

— на перемещение объектов с целью их упорядочивания и выстраивания их в логической последовательности;

— на соединение объектов с помощью стрелок при сопоставлении;

— на ввод единиц, входящих в состав слова или словосочетания (букв, звуков, слогов, морфем и т.д.) с клавиатуры (такие задания необходимо озвучивать, чтобы избежать разночтения при выборе ответа или, если задание позволяет это, предусматривать все возможные варианты правильного ввода);

— на замену единиц, входящих в состав слова или словосочетания, путем ввода с клавиатуры (тип может быть использован, например, в заданиях на замещение сочетания букв транскрипцией и наоборот; в таких случаях поле ввода фиксировано (или свободно) расположено внутри анализируемой языковой единицы).

Для выполнения аналогичных операций, но уже на уровне предложения и текста, широко используются задания на выделение языковых единиц. Они представлены в трех типах:

— на выделение единиц в составе целого (фактически тот же выбор, но позволяющий работать с текстами значительного объема, находя в них, на основании анализа, заданные элементы, например, изучаемые части речи, или ключевые термины, или синонимы);

— на выделение единиц в составе целого разными цветами (данный тип соответствует заданиям на распределение по таблице на первом уровне, он также позволяет производить анализ, классификацию, сопоставление языковых единиц, но не ограничивает размер предъявляемых объектов так, как таблица);

— на выделение единиц текста с помощью графических объектов (например, «подчеркивания» членов предложения).

На данном уровне также широко используются уже описанные типы заданий:

— на ввод с клавиатуры (они позволяют восстанавливать текст, дополнять его актуальной и значимой в учебном отношении информацией (например, работать с определениями и правилами, требующими четкой формулировки);

— на замену слов, словосочетаний в тексте, например, заменять повторяющиеся слова синонимами;

— на перемещение объектов внутри текста (позволяют развивать логику, культуру письма, например, перестановка абзацев в соответствии с предложенным планом).

Очевидно, что все перечисленные выше типы заданий активно формируют познавательную компетенцию и актуальны не только для русского языка как родного, но и при обучении РКИ, в частности, для создания тренировочных систем, направленных на освоение языка такой специальности, как лингвистика. Однако имеющиеся сегодня в распоряжении преподавателя РКИ электронные практикумы не только не превосходят печатные, но даже, по некоторым параметрам, уступают им.

Как это ни парадоксально, но все вышеперечисленные и очевидные для специалистов возможности компьютера-тренажера, выявленные более двадцати лет назад и частично уже тогда представленные в первых компьютерных программах, адресованных иностранцам, изучающим русский язык, не нашли своего полного воплощения в современных средствах тренировочного характера по РКИ. Они по-прежнему представлены минимальным количеством типов упражнений, на-

полнение заданий ограничено, отсутствует вариативная помощь, а оформление экрана желает лучшего.

Почему же проблема, которую с успехом решает компьютерная дидактика родного языка, остается нерешенной в другой, но очень близкой по своим задачам предметной области?

Ответ прост — электронные ресурсы для русских школьников разрабатываются в рамках федеральных программ и коммерческих проектов профессиональными программистами и дизайнерами в специально разработанных для этой цели программных оболочках и издаются как книги (при участии корректоров и редакторов), пройдя предварительное тестирование и экспертизу.

Область РКИ не имеет такой возможности. Госзаказы на разработку электронных образовательных ресурсов обходят ее стороной, а коммерческие издательства не заинтересованы в таких продуктах из-за невысокого рыночного спроса.

В результате электронные ресурсы для нужд РКИ разрабатываются с помощью непрофессиональных тестовых оболочек, созданных энтузиастами-программистами.

Анализ показывает, что большинство из них предназначено для проведения тестирования по различным школьным и вузовским дисциплинам, для осуществления психологического тестирования или аттестации персонала организаций. То есть, во-первых, они не учитывают специфики такой предметной области, как русский язык, во-вторых, они ориентированы не на обучение, а на контроль.

Вывод из всего вышесказанного один: задача тренировки лексических и грамматических навыков на начальном этапе обучения в режиме самостоятельной работы с помощью современных учебных средств будет решена только в том случае, если на государственном уровне, уровне Министерства образования, будет принято решение о необходимости обеспечения этой области электронными образовательными ресурсами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гарцов А.Д.* Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе. — М.: Изд-во ЭКОН ИНФОРМ, 2007.
- [2] *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: монография. — М.: Изд-во РУДН, 2011.
- [3] *Фадеев С.В.* ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990.
- [4] *Чельшкова М.Б.* Теоретико-методологические и технологические основы адаптивного тестирования в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
- [5] *Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Дунаева Л.А., Герасимова К.М. и др.* 1С: Школа. Русский язык, 5—6 кл. Морфология. Орфография. Мультимедиа-учебник. — М.: Изд-во «1С», 2006.

ELECTRONIC EXERCISES AS MEANS OF LEXICAL AND GRAMMAR SKILLS FORMING FOR FOREIGN STUDENTS ON THE PREPARATORY LEVEL

O.I. Rudenko-Morgun, A.G. Zhindaeva

Russian Language Department № 3
Faculty of Russian Language and Basic sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is dedicated to features of modern IT in creating of training material for Russian as foreign language studies on preparatory level. It gives comparative analysis of different types of exercises, which were created with different professional and personal text editing tools. The analysis is given in connection with different aims, language material and requirements of ergonomics.

Key words: Modern IT, electronic training sources, types of electronic exercises, Russian as native, Russian as foreign.

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Шахназарова

МКК Пансион воспитанниц Министерства обороны РФ
ул. Поликарпова, 21, Москва, Россия, 125284

В работе рассматриваются проблемы формирования кросс-культурной компетенции в средней школе, этапы ее формирования и требования к каждому этапу.

Ключевые слова: кросс-культурная компетенция, школьное образование, обучение английскому языку, уровни компетенции.

Кросс-культурная компетентность — это личностный рост каждого человека путем проникновения в чужую культуру, наследие, традицию, историю, этимологию, коммуникативные умения учеников, проявляющиеся в процессе обмена культурного опыта с гражданами другой страны.

Следует отметить, что «кросс-культурная компетентность» как научная проблема исследовалась многими учеными, однако трактовалась не как «кросс-культурная компетентность», а как «многокультурная компетентность», «компетентность многообразия», «межкультурная компетентность», «кросс-культурная грамотность».

Анализ данных понятий показывает, что все вышеперечисленные определения являются синонимами.

Рассмотрим некоторые из них.

Кросс-культурная грамотность — постижение особенностей культуры и народа — ее носителя на уровне сознания, различий между своей и чужой культурами: — готовность их понять при наличии таких черт личности, как эмпатия, толерантность и др.;

— проявление уважения и терпимости к разным привычкам, вкусам, взглядам, нормам жизни [4].

Многокультурная компетентность [2] — процесс приобретения индивидом объективных знаний и опыта в области этнологии и межэтнического взаимодействия, способствующих этноконсолидации различных народов.

Межкультурная компетентность — сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры [3].

Кросс-культурная компетентность — интегральное качество личности, включающее знание об особенностях иной культуры, умения интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, качества личности (эмпатию, толерантность) [1].

Таким образом, мы видим, что владение кросс-культурной компетентностью — является необходимой составляющей характеристики современного человека в связи с развитием и открытием межкультурных границ.

Формирование и развитие кросс-культурной компетентности средствами иностранного языка в процессе исследовательского обучения предполагает усилить внимание на развитие коммуникативно-когнитивных умений в процессе изучения иностранного языка в основной и старшей школе.

Нами разработаны критерии оценки сформированности кросс-культурной компетентности школьников в соответствии с личностным смыслом содержания образования, а именно с учетом возрастных особенностей учеников каждом этапе обучения, их интересов, а также с учетом развития современной тенденции межкультурных отношений.

Практическая направленность предлагаемых критериев выражена в постановки перед учениками проблемной задачи в процессе разноуровневого обучения, в том числе с учетом профильной ориентации школьников.

Следовательно, разработанные нами критерии оценки сформированности кросс-культурной компетентности в процессе исследовательского обучения имеет несколько уровней: пороговый, продвинутой, высокий.

Данное разделение было разработано в связи с тем, что в каждом классе есть ученики, для которых иностранные языки даются с трудом (пороговый уровень), ученики, которые проявляют интерес к иностранным языкам, а также имеют лингвистические способности (продвинутой уровень), а также ученики, задачей которых является глубокое изучение иностранного языка с целью получения последующего образования в сфере иностранных языков (высокий уровень).

Соответственно, на каждом уровне формирования кросс-культурной должно быть четко сформулированы ответы на следующие важные вопросы.

Какими компетенциями из кросс-культурной компетентности учащиеся уже владеют?

Что учащиеся должны знать и понимать о культурных аспектах изучаемого языка?

Что они должны уметь?

При каких обстоятельствах учащиеся должны уметь использовать уже сформированную у них кросс-культурную компетентность?

Следует отметить, что формирование кросс-культурной компетентности включает 5—11 классы.

Формирование кросс-культурной компетентности в 5—7 классах предполагает минимальное овладение общекультурным материалом, поверхностные знания о стране изучаемого языка, ее географическом положении, представление о некоторых английских праздниках, некоторых известных городах, то есть минимальный материал, как мы видим, достаточен для формирования начальных представлений о стране изучаемого языка.

Формирование кросс-культурной компетентности в 8—9 классах предполагает знания воспитанниц особенностей гражданского общества страны изучаемого языка, норм, прав и обязанностей граждан.

Воспитанницы должны уметь обоснованно выражать свое отношение к стране изучаемого языка, анализировать сопоставлять родную страну со страной изучаемого языка, делать собственные умозаключения.

При коммуникации с носителями иностранного языка воспитанницы должны учитывать особенности гражданской позиции собеседников, их нравы, устои, обычаи, иными словами, воспитанницы должны обладать знаниями в области кросс-культурной компетентности, достаточными для осуществления коммуникации с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях социально-бытовой и учебно-трудовой сфер общения.

Формирование кросс-культурной компетентности в 10—11 классах предполагает углубленное изучение предмета, использование более широкого понятийного аппарата в целях осуществления иноязычной коммуникации, в том числе и в профессионально ориентированных ситуациях общения. Профильный уровень ориентирован на продолжение изучения выбранного языка после окончания среднего образования.

Представим показатели сформированности кросс-культурной компетентности в виде таблицы.

Таблица

Показатели сформированности кросс-культурной компетентности

Класс	Показатели сформированности кросс-культурной компетентности
5 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — готовность к восприятию национальных особенностей страны изучаемого языка; — готовность к приему кросс-культурной информации о стране изучаемого языка; — определять географическое положение Великобритании на карте. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — готовность к вербальному общению на иностранном языке (умение рассказать полученную информацию); — готовность искать и извлекать необходимую информацию в иноязычных источниках; — описывает деление Великобритании на 4 страны; — рассказывает о климате Великобритании в разные времена года. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — готовность к восприятию, осмыслению речи собеседника, его мнения по изучаемой теме; — готовность к установлению культурных связей родной страны со страной изучаемого языка; — знает столицы стран Великобритании; — осуществлять иноязычную коммуникацию об особенностях празднования Нового Года, Рождества, Хэллоуина в Великобритании
6 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — перечисляет основные достопримечательности Лондона; — знает национальные блюда Великобритании; — знать национальный вид спорта Великобритании; — рассказывает в общих чертах о Portobello Market; — имеет представление о таких праздниках как: Notting Hill Carnival, Gye Fawkes Day, Easter, St. Valentine's Day. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — распознает достоинства и недостатки системы обучения в Великобритании; — описывает систему школьного образования в Великобритании; — определяет место спорта в системе образования. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — высказывает аргументированные суждения по вопросам систему школьного образования Великобритании; — демонстрирует свои знания об особенностях празднования таких праздников, как Notting Hill Carnival, Gye Fawkes Day, Easter, St. Valentine's Day; — проводит интерактивную экскурсию по достопримечательностям Лондона; — проводит сравнение русской еды с британской; — анализирует и сопоставляет время национальные особенности приема пищи англичан и русских; — различает правила игры в русском и британском футболе

Продолжение таблицы

Класс	Показатели сформированности кросс-культурной компетентности
7 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — перечисляет основные университетские города Великобритании и знает их положение на географической карте; — знает имена знаменитых английских музыкантов; — называет известных английских модельеров; — излагает основные черты взаимоотношений в английских семьях; — знает основные произведения известного английского писателя У. Шекспира; — знает названия общественных организаций по охране окружающей среды. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — делает сопоставительный анализ системы высшего образования в России и Великобритании; — излагает краткое содержание прочитанной английской литературы; — изучил деятельность общественных организаций по охране окружающей среды. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — аргументирует свою точку зрения при выборе системы образования, вуза, в котором учащиеся хотели бы продолжать свое обучение; — рассказывает об отличительных особенностях стиля писателя; — осуществляет анализ системы семейных и общественных отношений британцев, сравнивает ее с культурой своей страны; — умеет проводить конференцию по теме «деятельность общественных организаций по охране окружающей среды», выражает свое отношение, выдвигает свои предложения по работе данных организаций; — рассказывает о способах и предпочтениях британцев праздновать торжества, национальные праздники, проводить каникулы
8 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ориентируется в начальных, средних и высших образовательных учреждениях Великобритании; — рассказывает историю английского кинематографа; — знает известные английские фильмы; — называет известных английских актеров. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — умеет проводить виртуальную экскурсию в театры Великобритании; — высказывает свою точку зрения об игре современных английских актеров; — умеет аргументировать свою точку зрения; — осуществляет монологическое и диалогическое высказывание на темы: «Мой любимый английский актер», «Мой любимый английский фильм». <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — демонстрирует свои умения учитывать особенности гражданской позиции собеседников, их нравы, устои, обычаи при коммуникации с носителями иностранного языка; — осознает мотивы владения знаниями в области кросс-культурной компетентности, достаточными для осуществления коммуникации с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях социально-бытовой и учебно-трудовой сфер общения; — осуществляет неподготовленную коммуникацию с учетом национальных особенностей страны изучаемого языка
9 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — понимает особенности английского искусства; — разбирается в видах английской прессы; — разбирается в особенностях той или иной религии. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — выражает и отстаивает свою позицию в вопросах взаимоотношений англичан по отношению к людям иной религии или культуры; — высказывает суждение об английских газетах, телевидении, отдельных телевизионных каналах, передачах. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — делает сопоставительный анализ гражданских прав жителей Великобритании с правами граждан родной страны; — выявляет на свой взгляд «плюсы» и «минусы» политических, социальных обязанностей жителей стран Великобритании и России

Класс	Показатели сформированности кросс-культурной компетентности
10 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — осознает необходимость придерживаться традиционных канонов вежливости в странах изучаемого языка; — понимает мотивов проявления уважения к нормам, традициям, устоям, стилю жизни, религии жителей страны изучаемого языка; — умеет представлять особенности родной страны (культуры, традиций, образа жизни, устоев и т.д.); — знает общую характеристику системы государственного устройства Великобритании; — знает виды высших учебных учреждений, их специфику, ориентацию. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ориентируется в культурных, социальных, политических, экономических аспектах жизнедеятельности людей страны изучаемого языка; — знает функции законодательной власти Великобритании; — имеет представления о правоохранительных органах Великобритании. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — умеет анализировать сходства/различия кросс-культурных особенностей страны изучаемого языка с кросс-культурными особенностями родной страны; — высказывает аргументированные суждения по вопросам общекультурной и профессиональной тематики; — умеет переносить опыт изучения кросс-культурных особенностей страны изучаемого языка при изучении других иностранных языков, иными словами, других социокультурных сообществ; — знает структуру государственного устройства и управления Великобритании.
11 класс	<p>Пороговый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — определяет географическое положение Великобритании на карте; — перечисляет основные достопримечательности Лондона; — знает национальные блюда Великобритании; — знает национальные виды спорта Великобритании; — рассказывает в общих чертах о Portobello Market; — имеет представление о таких праздниках, как Notting Hill Carnival, Gye Fawkes Day, Easter, St. Valentines Day; — перечисляет основные университетские города Великобритании и знает их положение на географической карте; — знает имена знаменитых английских музыкантов; — называет известных английских модельеров; — излагает основные черты взаимоотношений в английских семьях; — знает основные произведения У. Шекспира; — знает названия общественных организаций по охране окружающей среды; — ориентируется в начальных, средних и высших образовательных учреждениях Великобритании; — рассказывает историю английского кинематографа; — знает известные английские фильмы; — называет известных английских актеров; — понимает особенности английского искусства; — разбирается в видах английской прессы; — разбирается в особенностях той или иной религии; — осознает необходимость придерживаться традиционных канонов вежливости в странах изучаемого языка; — понимает мотивы проявления уважения к нормам, традициям, устоям, стилю жизни, религии жителей страны изучаемого языка; — умеет представлять особенности родной страны (культуры традиций, образа жизни, устоев и т.д.); — знает общую характеристику системы государственного устройства Великобритании; — знает виды высших учебных учреждений, их специфику, ориентацию. <p>Продвинутый уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — описывает деление Великобритании на 4 страны; — рассказывает о климате Великобритании в разные времена года; — распознает достоинства и недостатки системы обучения в Великобритании; — описывает систему школьного образования в Великобритании;

Окончание таблицы

Класс	Показатели сформированности кросс-культурной компетентности
11 класс	<ul style="list-style-type: none"> — определяет место спорта в системе образования; — делает сопоставительный анализ системы высшего образования в России и Великобритании; — делает краткое содержание прочитанной английской литературы; — изучил деятельность общественных организаций по охране окружающей среды; — проводит виртуальную экскурсию в театры Великобритании; — высказывает свою точку зрения об игре современных английских актеров; — умеет аргументировать свою точку зрения; — осуществляет монологическое и диалогическое высказывание на тему «Мой любимый английский актер», «Мой любимый английский фильм»; — выражает и отстаивает свою позицию в вопросах взаимоотношений англичан по отношению к людям иной религии или культуры; — высказывает суждение об английских газетах, телевидении, отдельных телевизионных каналах, передачах; — ориентируется в культурных, социальных, политических, экономических аспектах жизнедеятельности людей страны изучаемого языка; — знает функции законодательной власти Великобритании; — имеет представления о правоохранительных органах Великобритании. <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> — знает столицы стран Великобритании; — осуществляет иноязычную коммуникацию об особенностях празднования Нового Года, Рождества, Хэллоуина в Великобритании; — высказывает аргументированные суждения по вопросам системы школьного образования Великобритании; — демонстрирует свои знания об особенностях празднования таких праздников, как Notting Hill Carnival, Gye Fawkes Day, Easter, St. Valentine's Day; — проводит интерактивную экскурсию по достопримечательностям Лондона; — проводит сравнение русской еды с британской; — анализирует и сопоставляет национальные особенности приема пищи англичан и русских; — различает правила игры в русском и британском футболе; — аргументирует свою точку зрения при выборе системы образования вуза, в котором учащиеся хотели бы продолжать свое обучение; — рассказывает об отличительных особенностях стиля писателя; — осуществляет анализ системы семейных и общественных отношений британцев, сравнивает ее с культурой своей страны; — проводит конференцию по теме «Деятельность общественных организаций по охране окружающей среды», выражает свое отношение, выдвигает свои предложения по работе данных организаций; — рассказывает о способах и предпочтениях британцев праздновать торжества, национальные праздники, проводить каникулы; — демонстрирует свое умение учитывать особенности гражданской позиции собеседников, их нравы, устои, обычаи при коммуникации с носителями иностранного языка; — осознает мотивы владения знаниями в области кросс-культурной компетентности, достаточными для осуществления коммуникации с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях социально-бытовой и учебно-трудовой сфер общения; — осуществляет неподготовленную коммуникацию с учетом национальных особенностей страны изучаемого языка; — делает сопоставительный анализ гражданских прав жителей Великобритании с правами граждан родной страны; — выявляет на свой взгляд «плюсы» и «минусы» политических, социальных обязанностей жителей стран Великобритании и России; — умеет анализировать сходства/различия кросс-культурных особенностей страны изучаемого языка с кросс-культурными особенностями родной страны; — высказывает аргументированные суждения по вопросам общекультурной и профессиональной тематики; — знает структуру государственного устройства и управления Великобритании; — умеет переносить опыт изучения кросс-культурных особенностей страны изучаемого языка при изучении других иностранных языков, иными словами, других социокультурных сообществ.

Формирование кросс-культурной компетентности является специально-организованным, выстроенным и продуманным процессом, который невозможен без применения исследовательской деятельности школьников для модернизации образовательного процесса. При формировании кросс-культурной компетентности учащиеся обладают двумя ведущими источниками получения новых знаний: объекты окружающего мира и текст в любой его форме представления.

В результате формирования кросс-культурной компетентности учащиеся должны будут обладать хорошо сформированными знаниями и умениями в социальной, культурной, профессиональной сферах коммуникации с представителями других стран, иметь доступ к получению иноязычной информации в любой форме ее предоставления. Также учащиеся имеют возможность продолжить свое обучение в странах изучаемого языка после окончания образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Колосовская Т.А.* Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: Дисс. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2006.
- [2] *Михайлова Р.И.* Взаимосвязь формирования многокультурных компетенций в процессе обучения иностранному языку // Интернет-журнал. Сборник научн. трудов. — 2011. — 19—25 апреля.
- [3] *Муратов А.Ю.* Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 23 мая.
- [4] *Хенви Р.* Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. Я.М. Колкера и др. — Рязань, 1994.

CRITERIA KROSS-CULTURAL SCHOOLCHILDREN'S LEVEL

A.A. Shahnasarova

Boarding School for Girls
under the Ministry of Defense of Russia Federation
Pjlikarpov str., 21, Moscow, Russia, 125284

The article deals with the problems of kross-cultural competence at school, levels of its formation and demand to each level.

Key words: kross-cultural competence, school learning system, learning English, levels of competence.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ (интегративный подход к обучению РКИ на предвузовском этапе)

**Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова,
С.В. Смирнова**

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

В статье рассматриваются вопросы развития лингвистической составляющей коммуникативно-речевой компетенции учащегося при интегративном подходе к обучению общему владению русским языком как иностранным: межаспектное взаимодействие, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, использование новых информационных технологий в современном учебнике комплексе.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, учебно-методический комплекс, речевая деятельность, взаимосвязанное обучение, информационные технологии.

Одним из основополагающих понятий современной лингводидактики и, в частности, методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является коммуникативная (или коммуникативно-речевая) компетенция, т.е. способность человека осуществлять речевое общение в иноязычной среде.

Достижение данной цели возможно при компетентностно-коммуникативном подходе к организации лингвообразовательного процесса обучения инофона.

Исследователи-методисты отмечают характерную для настоящего времени тенденцию сближения существующих подходов к обучению иностранным языкам, интеграцию разнообразных методов. Неслучайно при этом используются такие термины, как комбинированный, интегральный, интегративный, интегрированный, комплексный, сбалансированный, взаимосвязанный, а также противоположные им термины, представляющие противоположные понятия: дифференцированный, аспектный.

В статье рассматриваются преимущества интегративного подхода к развитию лингвистической (языковой) компетенции иностранных студентов на основе учебно-методического комплекса, основой которого являются два учебника: «Русский язык — мой друг. Базовый этап» [3—5] и «Русский язык для вас. I первый сертификационный уровень» [3; 4], созданных кафедре русского языка № 2 РУДН и входящих многокомпонентный учебно-методический комплекс (УМК). Учебники имеют гриф УМО Совета по филологии по классическому университетскому образованию, а авторский коллектив является лауреатом ВВЦ.

Известно, что иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру, количество компонентов которой варьируется у разных методистов. Чаще всего в ней выделяют следующие частные компетенции: лингвистическую

(языковую), социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, предметную [6].

Общепризнано, что в основе коммуникативно-речевой компетенции и всех ее компонентов лежит лингвистическая (языковая), т.е. знание грамматической системы и практическое владение всеми ее средствами в речевом общении.

В свою очередь, лингвистическая компетенция включает в себя фонологическую, лексическую и грамматическую составляющие [5]. Успешность речевой коммуникации зависит от сформированности дискурсивной компетенции, т.е. способности порождать и воспринимать связный текст в процессе общения, детерминированном многими условиями его осуществления.

Социокультурная и лингвокультурологическая компетенции заключаются в знании и адекватном использовании национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей изучаемого языка и в обязательном владении определенным «историко-культурным багажом», необходимым для успешности и толерантности общения.

В современной методике преподавания иностранных языков единицей обучения в практических целях признается речевое действие, объектом и продуктом которого является текст. Обучение общему владению языком строится на материале значительного корпуса текстов, имеющих разное экстралингвистическое содержание, объем, информационную насыщенность и различающихся стилевой и жанровой принадлежностью.

Текстовый материал учебника предназначен для решения различных методических задач — обучения языку, речи и собственно коммуникации определенного контингента учащихся. Особо важным является учет специфики обучаемого контингента — целей и условий обучения, возрастных особенностей. Исходя из этого хотелось бы подчеркнуть принципиальную необходимость создания учебных УМК **именно для студентов**, поскольку для них русский язык является средством получения высшего образования, подготовки к будущей специальности, общения в академической среде, самореализации и саморазвития.

Данная предназначенность сказывается во всем: в отборе текстов по содержанию и тематике, языковому наполнению и форме представления грамматического материала.

Так, для данного контингента актуальной и — особенно подчеркнем! — коммуникативно значимой является **тематика** учебных текстов, связанная с реалиями студенческой жизни.

В текстах, предназначенных для всех форм работы с ними, целесообразны такие общие темы, как: изучение русского языка и других предметов, учебная группа и отношения с товарищами, расписание занятий, жизнь в студенческом общежитии, свободное время и т.д. Сами названия текстов уже говорят об их практической ориентации и коммуникативной ценности для студентов: «Мы изучаем русский язык», «Прошедшее время», «Что сказал преподаватель», «Я и моя группа», «Мы делаем домашнее задание», «Я и моя семья», а позднее — «Наш университет», «Наш подготовительный факультет», Урок-концерт «Мы говорим и поем по-русски».

Учебные тексты представляются в монологической и диалогической форме, что позволяет решить задачи обучения умению общаться в разных условиях, где студенту приходится исполнять роли и говорящего, и слушающего.

Таким образом реализуется главный лингводидактический принцип: содержание обучения, учебные материалы должны быть коммуникативно значимыми, ценными для учащегося и грамматически актуальными для конкретного этапа обучения. Это обеспечивает высокий уровень мотивации учащихся и соответственно успешность их обучения.

Формирование лингвистической компетенции начинается с **презентации** языкового явления. Поскольку в статье рассматриваются проблемы лингвообразовательного процесса в российской высшей школе, участниками которого являются взрослые люди, необходимо подчеркнуть целесообразность использования сознательно-практического подхода к обучению РКИ. Так, в начале каждого урока учебника в наглядно оформленной таблице дается **перечень** изучаемых в нем грамматических тем и четко формулируется **установка** на выполнение определенной учебной деятельности.

Известно, что существуют **два способа** предъявления нового грамматического материала: дедуктивный и индуктивный. При первом из них сначала предлагается общее правило, по которому образуются изучаемые грамматические формы. Например, таблицы окончаний в определенном падеже тех или иных изменяемых частей речи, представленных принятыми в учебнике словами-моделями.

Затем изучаемое морфологическое явление, его функционирование наблюдается и анализируется в грамматической конструкции и в структуре целой фразы, а далее — в контексте. Система окончаний усваивается в ходе языкового и коммуникативно-речевого тренинга, где продуктом речепорождения и/или предметом восприятия является целый текст, содержание и смысл которого возникают в результате межфразового взаимодействия на всех языковых уровнях (морфологическом, синтаксическом, интонационном).

При индуктивном походе студенты должны на основе большого количества примеров самостоятельно сформулировать правило образования и функционирования определенной грамматической формы. Такой подход целесообразен при работе учащихся с преподавателем, направляющим и корректирующим ход их рассуждений и действий по обобщению наблюдаемого материала и формулированию правила.

Обычно преподаватели используют оба способа предъявления нового грамматического материала, варьируя их в зависимости ряда причин: характера языкового материала, его объема, сложности, частотности и употребительности в речи, а также от контингента учащихся, их когнитивных способностей и стилей, уровня их общелингвистической подготовки и т.д.

Однако существует принципиальное различие между расположением материала в учебнике и его изучением в ходе аудиторного занятия.

В учебнике сначала дается **правило**, точное последовательное выполнение которого гарантирует учащемуся языковую корректность предложения (высказывания), даже при отсутствии преподавателя. При индуктивном пути возможны ошибки, которые зафиксироваются в памяти обучающегося.

Вышесказанное подчеркивает необходимость предъявления нового грамматического материала **как правила**, которому учащийся должен следовать.

Функционально-семантический принцип, на основе которого осуществляется формирование языковой компетенции иностранцев, проявляется в том, что в учебнике каждое новое грамматическое явление вводится с определенной «инструкцией». Например: «Предложный падеж. Как сказать или спросить *кто, где живет, учится, работает*. Выражение места. Вопрос *ГДЕ?* — *В/НА* П. п.» Затем дается контекст-образец в виде минидialogического единства: «Где вы учитесь? — Я учусь в университете. Где живут ваши родители? — Они живут в деревне. Где работает Виктор? — Он работает в посольстве».

Как видим, представляется функционирование данного языкового явления.

Выделение шрифтом окончания П. п. фокусирует внимание учащегося. Далее в таблице слова-модели (повторяющиеся во всех падежах) представляют окончания существительных м.р, ж.р., ср.р. Затем предлагаются примеры соответствующих вопросов и **полных** ответов на них.

По мнению авторов учебника, необходимо при предъявлении нового грамматического материала обязательно использовать **полную форму** вопросительного и повествовательного предложения, чтобы избежать интерференции, поскольку в родном языке учащегося (или языке-посреднике), могут функционировать специальные языковые средства. Затем в процессе тренинга используется краткая форма ответа на вопрос, что позволяет последовательно переходить к развитию речевой и дискурсивной компетенции учащихся.

Работа со студенческой аудиторией предопределяет **выбор контекстов** для демонстрации изучаемого грамматического явления. Так, например, едва ли приемлемыми для данного контингента являются упражнения на глаголы движения с такими контекстами: «Во вторник я лечу в Лондон. Там у меня встреча с партнерами. Я прилетаю в среду». Вряд ли можно согласиться с предложением «вводить» тему «Творительный падеж» на примере: *мартини со льдом и виски с содовой*. Целесообразнее использовать традиционное: «чай с сахаром», «мясо с рисом», «кофе с молоком», «рис с рыбой».

Принципиально значимым при формировании лингвистической компетенции инофона является включение в каждый урок, посвященный определенному морфологическому явлению, сопряженного с ним синтаксического материала. Такими постоянными, начиная с допадежного этапа обучения, когда студенты знакомы только с И. п., являются темы «Прямая и косвенная речь. Трансформации» и «Сложные предложения со словом «который». Многократное повторение грамматических структур, характерных для данных тем, учитывает специфику протекания психологических процессов запоминания/забывания и создает прочный навык [2].

Систематическая работа над трансформацией прямой и косвенной речи развивает речевые умения участия в диалогах, умения передавать содержание разговора, т.е. общаться в реальных условиях.

Ущербной, с нашей точки зрения, является широко распространенная, к сожалению, позиция преподавателей, утверждающих, что достаточно знакомить сту-

дентов только с двумя случаями трансформации: переводом в косвенную прямой речи, дающей информацию о чем-либо, и содержащей запрос информации (специальный вопрос с вопросительным словом).

Два других случая трансформации в косвенную прямой речи (т.е. выражающей общий вопрос без вопросительного слова и совет или просьбу) остаются надолго вне поля активной работы этих преподавателей, хотя объективные возможности для нее возникают очень рано, поскольку в практику обучения студента очень рано вводятся и вопрос без вопросительного слова, и императив, и прошедшее время глагола.

Данная тема серьезно затрудняет студентов и, следовательно, требует большего времени на их усвоение. Однако ее усвоение является обязательным условием формирования лингвистической компетенции как основы успешного устного общения.

Так как в каждом из уроков имеется обычно несколько новых грамматических тем, с нашей точки зрения, в них целесообразно иметь **специальный раздел «Грамматика»**, компактно объединяющий все новые темы и содержащий нормативные сведения по структуре (образованию) и функционированию изучаемых языковых явлений. Данный раздел является своего рода справочником, к которому учащийся может обратиться и при повторении материала, пройденного на уроке с преподавателем, и при самостоятельной работе.

Таким образом, перечень грамматических тем, изучаемых в данном уроке, находящийся в самом начале урока в наглядно оформленной таблице, и наличие специального раздела «Грамматика» четко структурируют учебный материал, способствуют сознательно-практическому подходу к изучению языка, формируют навыки поиска и усвоения информации, развивают учебно-познавательную деятельность учащихся и активизируют их самостоятельную работу.

Основной **текст** урока показывает функционирование новых для студента грамматических явлений, а в разделе **«Читайте самостоятельно»**, завершающем урок, учащийся встречается со всем пройденным к этому времени грамматическим материалом.

В учебнике «Русский язык — мой друг» формирование лингвистической компетенции на основе языкового и коммуникативно-речевого тренинга осуществляется в разделе **«Упражнения»**, состоящем из двух частей. Первая из них содержит систему упражнений на изучаемую тему именно на материале основного текста урока. Это, если можно так выразиться, «чисто грамматическая» работа.

Как показывает существующая практика, в настоящее время уделяется недостаточное внимание той скрупулезной работе, которая готовит к грамматически корректной речи — настолько велик соблазн включить студента в коммуникацию, что этап необходимого языкового тренинга нередко игнорируется, что приводит к большому количеству ошибок. В представляемом учебнике после обязательного выполнения упражнений, ориентированных на усвоение новой грамматической темы и активизирующих пройденный материал, предлагается ответить на вопросы и/или задать их по содержанию текста и тематике, которая

в нем затрагивается, выразить собственное мнение, познакомиться с позицией других учащихся.

Интегративный подход к обучению РКИ требует, чтобы устная форма речевого общения на занятиях под руководством преподавателя сочеталась с последующей домашней и/или аудиторной письменной индивидуальной работой.

Таким образом, осуществляется взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности на **тематически общем, коммуникативно значимом и грамматически актуальном для студентов материале**.

Вторая часть раздела «Упражнения» объединяет упражнения на главные грамматические темы урока, касающиеся предложно-падежной системы изменяемых частей речи, видо-временной системы русского глагола, синтаксиса простого и сложного предложения.

Как уже говорилось выше, на новом, вводимом «в учебный обиход» лексико-грамматическом материале постоянно и последовательно отрабатываются темы «Прямая и косвенная речь» и «Сложные предложения со словом „который“».

С нашей точки зрения, именно такая организация обучения реализует принципы **системности и систематичности**.

При обучении взрослых людей языку как средству получения высшего образования следование данным принципам обеспечивает результативность лингвообразовательного процесса.

Современный лингвообразовательный процесс невозможен без использования **ИКТ**, в частности для дистанционной поддержки обучения. В учебник «Русский язык — мой друг» (2004 г.) в каждый урок был введен раздел «**Работайте в Интернете!**», содержащий дополнительную лингвистическую, лингвокультурологическую и страноведческую информацию. Имеется также **мультимедийный «Вводный фонетико-грамматический курс»** – первая часть учебника.

Контроль сформированности навыков и умений грамматически правильного оформления высказывания проводится в представляемом УМК по пособию «Контрольные работы к учебнику „Русский язык — мой друг“» [3; 4].

В пособии к каждому из уроков учебника даются три работы: а) проверочная (готовящая к комплексной проверке по всем темам урока), б) непосредственно контролирующая усвоение основного грамматического материала и в) самостоятельное творческое письменное задание на предложенную тему (например, «Почему я сейчас живу в Москве», «День рождения моего друга» и т.д.).

Контроль степени сформированности языковой компетенции учащихся осуществляется с помощью **тестов** [3; 4] для текущего и итогового контроля на предвузовском этапе обучения, имеющих в печатном и электронном вариантах.

Как известно, лингвистическая компетенция включает знание грамматической системы в соответствии с требованиями, предъявляемыми на определенном этапе обучения [1], и умение адекватного ее использования в речевой коммуникации в устной и письменной форме.

Лингвистическая компетенция лежит в основе умения создать в устной форме **целый связный текст** на базе прочитанного/услышанного или собственное

высказывание на определенную тему. Задача обучения **связной устной речи** является актуальной для практики обучения как родному, так и иностранному. И в связи с этим хотелось бы «реабилитировать» такую форму обучения и контроля, как пересказ текста.

Традиционно при формировании языковой компетенции инофона как основы его готовности к речевой коммуникации используется такая учебная технология, как связный рассказ по сюжету, разворачивающемуся в серии картинок.

С 60-х гг. XX века в практике обучения РКИ были широко распространены сюжетные рассказы по рисункам датского художника Х. Бидструпа. Они особенно подходят для работы в аудитории, имеющей уже достаточно высокий уровень языковой подготовки учащихся, позволяющей избежать речевого минимализма и примитивизма в изложении.

На элементарном и базовом этапах обучения особенно эффективным является использование юмористических сюжетов из студенческой жизни. Так, в учебник «Русский язык — мой друг» включены материалы из пособия И.К. Геркан и Л.П. Кацена «Рассказы в картинках», изданного в Университете дружбы народов, но, к сожалению, практически полностью утраченного, недоступного для использования.

Хотелось бы подчеркнуть результативность данной учебной технологии, поскольку в ней важнейшую роль играют эмоционально-психологические факторы, способствующие естественности учебно-речевого общения, реальной коммуникации и успешности лингвообразовательного процесса в целом.

Изложение в письменной или устной форме содержания прочитанного и/или прослушанного текста, фрагмента просмотренного фильма, написание сюжетного рассказа по серии картинок и самостоятельное сочинение на предложенную тему, соответствующую учебному плану, адекватное участие в диалоге/полилоге показывают степень сформированности лингвистической, речевой и дискурсивной компетенции как компонентов иноязычной коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Есина З.И., Иванова А.С., Нахабина М.М., Соболева Н.И., Шустикова Т.В. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. — М.: РУДН, 2010.
- [2] *Розанова С.П.* Дихотомия: запоминание — забывание / Современная методика преподавания русского языка как иностранного: проблемы и их решение. — М.: Правда-Пресс, 2010. — С. 78—87.
- [3] *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Атабекова А.А., Карпусь Л.А., Смирнова С.В. и др.* Русский язык — мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: РУДН, 2010.
- [4] *Шустикова Т.В., Гордиенко И.В., Атабекова А.А., Большакова Н.Г., Смирнова С.В. и др.* Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень. Учебник русского языка для иностранных учащихся / Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. — 3-е изд. — М.: РУДН, 2009.

- [5] *Шустикова Т.В.* Фонетическая культура русской речи инофона: лингводидактический аспект: Монография. — М.: РУДН, 2010.
- [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 1. Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». — М.: Изд-во РУДН, 2005.

**FORMING OF LINGUISTIC COMPETENCE
IN MODERN CLASSBOOK
(interactive attitude to teaching russian as a foreign
using elementary language material)**

**T.V. Shustikova, V.A. Kulakova,
S.V. Smirnova**

Department of Russian language № 2
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the development of proper grammar form skills of talking, the ability to join talking in common situations using language material using new multimedia technologies in teaching Russian as a second language.

Key word: linguistic competence, communicative competence, speech activity, interconnected learning, multimedia technologies.

НАШИ АВТОРЫ

Алимова Мария Владимировна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Аносова Оксана Георгиевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (e-mail: linguistics@pfu.edu.ru)

Архангельская Алла Леонидовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: allarka@mail.com)

Багана Жером — доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: baghana@bsu.edu.ru)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, декан ФПК РКИ Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Баранова Ирина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка ИМОП СПбГПУ (e-mail: ira7799@mail.ru)

Баранова Нина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЭММ экономического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: bar@economist.rudn.ru)

Большакова Нина Георгиевна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: bolshakova-n@inbox.ru)

Быкова Ирина Александровна — профессор, кандидат филологических наук заместитель заведующей кафедрой иностранных языков № 1 ИИЯ Российского университета дружбы народов по научной работе (e-mail: iabykova5@rambler.ru)

Венидиктов Сергей Викторович — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Могилевского высшего колледжа МВД Республики Беларусь (e-mail: Vinidiktov4444@gmail.com)

- Герасимова Ксения Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: xeniagerasimova@gmail.com)
- Гусева Ирина Семеновна** — доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)
- Денисова Алла Анатольевна** — кандидат педагогических наук, доцент ФПК РКИ Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)
- Ельникова Светлана Игоревна** — кандидат педагогических наук, доцент ФПК РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)
- Жигунова Ольга Владимировна** — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: olenka1212@mail.ru)
- Жиндаева Анастасия Геннадиевна** — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: gindik@yandex.ru)
- Карих Татьяна Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, учитель английского языка МОУ СОШ № 80, г. Иркутск (e-mail: karikh.49@mail.ru)
- Кидямкина Светлана Алексеевна** — соискатель кафедры русского языка и методики его преподавания, старший преподаватель факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯиОД) Российского университета дружбы народов (e-mail: htt//flags.pfu.edu.ru)
- Косарева Лариса Анатольевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: akos4@rambler.ru)
- Крапивная Ирина Михайловна** — магистр филологии, старший преподаватель кафедры русского языка юридического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: abr3@yandex.ru)
- Кутьева Марина Викторовна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3 ИИЯ Российского университета дружбы народов (e-mail: inyaz@rudn.ru)
- Лангнер Александр Николаевич** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации НИУ БелГУ (e-mail: langner@bsu.edu.ru)
- Ли Чуань** — аспирант кафедры культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета (e-mail: lixueyan@yandex.ru)
- Маслова Ирина Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка медицинского факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: irvolga@rambler.ru)

- Намакштанская Инна Егоровна** — кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой прикладной лингвистики Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (e-mail: svitlicja@ukr.net)
- Недосугова Анастасия Борисовна** — доцент кафедры русского языка юридического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: n_a_b@km.ru)
- Нетёсина Мария Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент ФПК РКИ Российского университета дружбы народов (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)
- Новикова Марина Львовна** — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка юридического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: novikovamarinalvovna@yandex.ru)
- Орлова Елена Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Ивановской государственной медицинской академии (e-mail: orlova-nauka@yandex.ru)
- Пахомова Инна Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: i.pakhomoffa@mail.ru)
- Перкова Александра Александровна** — аспирант кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: bsu-work@yandex.ru)
- Пименова Ирина Ивановна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: www.law-rudn.ru)
- Романова Елена Валериановна** — кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры генетики, растениеводства и защиты растений Российского университета дружбы народов (e-mail: evroma2008@yandex.ru)
- Руденко-Моргун Ольга Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: o.rudmor@gmail.com)
- Румянцева Наталья Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)
- Сарычева Екатерина Александровна** — кандидат химических наук, доцент кафедры химии и биологии ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: v.yakushev@rudn.ru)
- Темкина Наталия Евгеньевна** — доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)
- Третьякова Людмила Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: ltretyakova@rambler.ru)

Усачева Галина Андреевна — доцент кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: bolshakova-n@inbox.ru)

Филлис С. Шавы — профессор Университета Франклин Пирс, штат Нью-Хэмпшир, США (e-mail: ZRZAVYPS@franklinpierce.edu)

Цзан Вэньцан — докторант кафедры массовых коммуникаций филологического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: victoria1019@mail.ru)

Чуваева Ксения Михайловна — старший преподаватель кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (e-mail: ksushona@bk.ru)

Шахназарова Алена Александровна — преподаватель иностранных языков МКК Пансиона воспитанниц Министерства обороны РФ (e-mail: wantofgod@mail.ru)

Шустикова Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: shoustikova@yandex.ru)

Юрова Юлия Владимировна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

Якушев Владимир Владимирович — кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии и биологии ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: v.yakushev@rudn.ru)

Кулакова Валентина Алексеевна — доцент кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: <http://flags.pfu.edu.ru>)

Смирнова Светлана Владимировна — доцент кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД Российского университета дружбы народов (e-mail: <http://flags.pfu.edu.ru>)