

## **ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ СЕРИИ**

### **Уважаемый читатель!**

Журнал продолжает публикацию научных работ в области лингводидактики, языкознания, прикладной лингвистики, педагогики.

С целью увеличения междисциплинарных исследований решением нового состава редколлегии, начиная с первого номера 2016 г., к публикации будут приниматься статьи по теоретической и исторической культурологии.

Журнал является международным по тематике материалов, составу авторов и рецензентов.

Цель журнала — освещение научной деятельности известных ученых России и других стран, молодых ученых и аспирантов.

Задачи журнала: публикация результатов научных исследований по актуальным проблемам лингводидактики, теории языка, языков народов зарубежных стран, прикладной лингвистики, теории и методики профессионального образования, теоретической и исторической культурологии.

Тематические рубрики будут варьироваться, всегда отражая при этом спектр заявленных научных приоритетов серии.

Издание адресовано широкому кругу представителей гуманитарного знания.

## EDITORIAL

### The Journal's Profile

Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Education Issues Series: Languages and Specialty is a peer-reviewed journal publishing scholarly articles in the fields of language education, linguistics, pedagogy.

In 2016 for publication will be accepted articles in the fields of cultural studies.

The journal is an international publication both in its scope and authors. It publishes articles by renowned Russian and foreign scholars, young researchers and postgraduate students. Articles can be published in English.

The purpose of the journal is to bring forward and disseminate the most up-to-date research in the academic fields of language education, linguistics, pedagogy, cultural studies.

The Journal's objectives include:

— publication of scholarly articles and reviews on the urgent problems of language education, (Applied) Linguistics, Pedagogy and Cultural studies;

— presentation of original research in the field of Russian, Romance, Germanic and Slavic languages, the languages of Russia and the CIS as well as other European, Asian, African, American and Australian languages; theory of translation and intercultural communication;

— discussion of topical issues in contemporary theoretical and applied linguistics, as well as in the area of cultural studies.

The journal will introduce a number of special sections focusing on the range of the series research priorities.

The journal is addressed to philologists, philosophers, scholars in cultural studies, specialists in Language education and Applied Linguistics. Its authors are PhDs, post-graduate students, PhD candidates and MA students both from Russia and abroad.

# ТЕОРИЯ, ЛИНГВОДИДАКТИКА, МЕТОДИКА

## МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Коренева

Мурманский государственный технический университет  
*ул. Спортивная, 13, Мурманск, Россия, 183010*

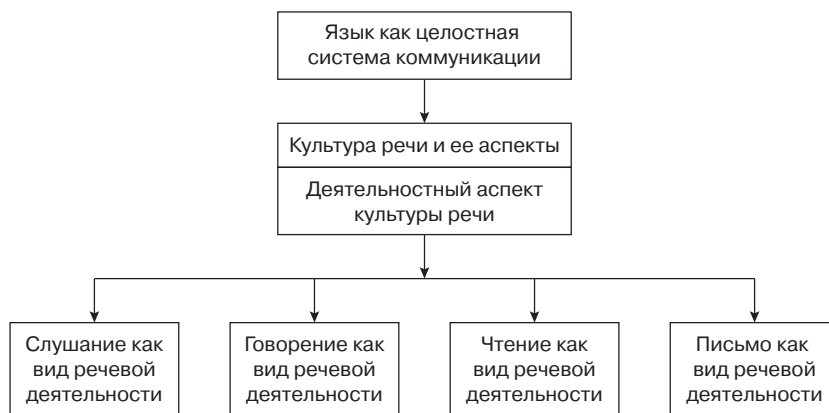
В данной статье характеризуется модульный подход к структурированию содержания курса «Русский язык и культура речи», предназначенного для студентов-нефилологов. Предлагается авторская модель построения содержания курса, состоящая из шести модульно-тематических блоков. Описаны также некоторые методы и приемы, которые позволяют результативно осуществлять модульный подход на учебных занятиях, дают возможность максимально подчинить процесс обучения коммуникативным потребностям будущей профессиональной деятельности. Делается вывод о том, что модульный подход позволяет осуществить рациональный отбор и систематизацию профессионально-маркированных единиц, обеспечивает гибкость обучения, возможность его модификации, позволяет учитывать многообразие специальностей студентов.

**Ключевые слова:** модульный подход, речевая деятельность, профессионально-маркированные единицы, культура речи, профессионально-коммуникативная компетенция

В условиях модернизации российского вузовского образования одной из главных целей курса «Русский язык и культура речи», предназначенного для студентов-нефилологов, становится формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучаемых. Реализация этой цели актуализирует проблему создания системы профессионально ориентированного обучения видам речевой деятельности, важное место в которой отводится содержанию курса. Одной из значимых методических проблем, связанных с характеристикой содержания курса, является проблема его структурирования. Оно осуществляется нами с опорой на модульные концепции, которые в связи с развитием личностно ориентированного и деятельностно-прагматического подходов к обучению становятся все более востребованными на всех ступенях профессионального образования, что нашло отражение и во многочисленных работах [2—4; 7; 9; 10].

Главная составляющая указанных концепций — модуль / учебный модуль — понимается разными учеными по-разному, так как его конкретное наполнение определяется задачами, которые предполагается решать в той системе, элементом которой является модуль. Нами используются две трактовки. При описании структуры содержания курса используем узкую трактовку, согласно которой «модуль означает сжатие, компоновку знаний в удобном для использования виде» [7. С. 52]. При описании методики организации учебного процесса опираемся на следующее толкование: «законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [10. С. 56]. Вначале охарактеризуем модули в соответствии с первым определением.

Раскрывая специфику вузовского курса «Русский язык и культура речи», исследователи нередко отмечают интегративный характер курса, который опирается на базовые понятия таких речеведческих наук, как культура речи, стилистика, риторика [2. С. 145—152]. Этим объясняется то, что в практике современного преподавания распространена позиция, в соответствии с которой эта дисциплина включает несколько основных разделов: «Нормы современного русского языка», «Функциональная стилистика», «Риторика», являющиеся автономными и самодостаточными, т.е. три относительно самостоятельных модуля, соответствующих трем предметным областям знаний — культуре речи, стилистике и риторике. Соотношение, разграничение и взаимодействие этих речеведческих дисциплин и лежит зачастую в основе изучения. Принимая во внимание данную позицию, все же считаем, что следование ей нередко превращает курс «Русский язык и культура речи» в три разных курса, объединенных общим названием. В разработанной нами системе обучения курс разделен на шесть модульно-тематических блоков (рис.).



**Рис.** Модульно-тематические блоки содержания курса

В предлагаемом варианте систематизации сведений, составляющих содержание дисциплины, определяющую роль играет деятельностный аспект культуры речи: предметом ее изучения является не только правильная, коммуникативно целесообразная и этически корректная речь, но также осознанная речевая деятельность и ее виды (говорение, письмо, чтение, слушание), в процессе которых

и проявляется в полной мере владение нормами литературного языка, речевое мастерство, знание этики общения. Язык, как и при общепринятом подходе, раскрывается во взаимосвязи и взаимодействии с такими понятиями, как речь и общение. Другими словами, он рассматривается как целостная система коммуникации, от степени владения которой зависит уровень культуры речи его носителей. Значительное место занимает в первом модуле понятие «речевая деятельность», которое, по сути, интегрирует все шесть модулей, является объединяющим началом курса. Немногим отличается от общепринятого содержание модуля «Культура речи и ее аспекты». Категория «культура речи» анализируется через систему традиционных понятий: нормативная речь, этически корректная речь и коммуникативно целесообразная речь. Тезис о том, что помимо названных выделяется деятельностный аспект культуры речи, что владение культурой речи проявляется в процессе речевой деятельности, позволяет перейти к изучению модулей, в основе которых лежат виды речевой деятельности.

Важное требование культуры владения языковыми средствами студенты реализуют, изучая модуль «Письмо как вид речевой деятельности». На основе углубления соответствующих речеведческих знаний они совершенствуют умение различать функциональные стили и свободно пользоваться ими в соответствии с задачами общения. В центре внимания — книжные стили, а также некоторые профессионально значимые жанры письменной речи. Разговорный стиль, как преимущественная принадлежность устной речи, рассматривается в модуле «Говорение как вид речевой деятельности». Однако основная составляющая этого модуля — культура ораторской речи: изучаются роды и виды красноречия, этапы подготовки к речи, взаимодействие оратора и аудитории, даются сведения о профессионально значимых жанрах устной речи.

Модуль «Слушание как вид речевой деятельности» содержит такие дидактические единицы, как «коммуникативные функции слушания», «структура слушания», «виды слушания»; значимая составляющая модуля — различные аспекты культуры слушания. Аналогично и содержательное наполнение модуля «Чтение как вид речевой деятельности»: «функции чтения», «структура чтения», «виды чтения», «культура чтения».

Считаем, что использование деятельностного подхода к структурированию содержания приводит к более глубокой интеграции речеведческого материала, так как отсутствуют условия для того, чтобы курс распадался на три отдельные дисциплины: риторику, стилистику, культуру речи.

Как известно, одним из отличительных свойств знаний является их структурируемость. В связи с этим при организации обучения нужно учитывать следующее: усвоить определенную порцию знаний — значит не только уметь выполнять с их помощью определенные действия, но и представить их место в структуре данного раздела учебного материала. Для более эффективного усвоения дисциплины «Русский язык и культура речи» нами составлены опорные схемы-конспекты, на которых в свернутом, удобном для восприятия виде дано содержание каждого модульно-тематического блока. На схемах представлена система ключевых понятий того или иного модуля, отображено взаимодействие этих понятий, показана последовательность их изучения. Опорные схемы-конспекты предла-

гаются студентам перед изучением каждого модуля, а впоследствии (на зачетах, экзаменах) служат базой для восстановления учебного материала.

Модули характеризуются законченностью, но в то же время все они находятся во взаимосвязи. Особенно тесная интеграция устанавливается между модулями, в которых заложена информация о видах речевой деятельности. При этом учитывается один из законов психолингвистики, согласно которому процесс обучения речевому общению будет результативным только в том случае, если виды речевой деятельности будут совершенствоваться во взаимосвязи. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности давно и достаточно эффективно применяется на занятиях по иностранному языку. В последние годы в связи с реализацией коммуникативно-деятельностного подхода оно стало использоваться специалистами в области преподавания русского языка как родного. Вывод о перспективности такой организации обучения вытекает из того, что в реальном общении виды речевой деятельности выступают в тесном взаимодействии. Их взаимозависимость наблюдается и в учебном процессе: на занятиях по любому предмету в той или иной мере применяются все виды речевой деятельности. А.А. Лентьев по этому поводу замечает: «Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно «работать над чтением» или «письмом», как и над устной речью и аудированием. В голове ученика они неразрывны и все равно соединятся, как бы мы их ни преподавали» [6. С. 188].

При разработке модели организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности мы опирались на концептуальные положения методики преподавания иностранного языка, согласно которым модель организации взаимосвязанного обучения может иметь разное наполнение в зависимости от целей, этапа и других условий обучения, но ее структура остается неизменной и включает в себя следующие компоненты: параллельность и сбалансированность, общность языкового материала, последовательно-временное распределение видов речевой деятельности, специальные упражнения комплексного характера [8. С. 145].

Следует отметить, что модульное структурирование профессионально ориентированного курса обеспечивает гибкость обучения, возможность его модификации, позволяет учитывать многообразие специальностей обучаемых. Набор модулей един для студентов всех факультетов, однако их значимость неодинакова, что влияет на определение оптимального количества учебных часов для усвоения того или иного модуля. Так, при обучении специалистов, для которых профессионально-приоритетными являются навыки устной речи (специальности «Юриспруденция», «Социальная работа», «Теология» и др.), больше времени отводится на усвоение модулей «Говорение как вид речевой деятельности» и «Слушание как вид речевой деятельности», а при обучении представителей профессий, требующих безукоризненного владения письменной формой речи («Экономика», «Документоведение» и др.), — на усвоение модулей «Письмо как вид речевой деятельности» и «Чтение как вид речевой деятельности».

Специфика будущей профессиональной деятельности влияет и на другие аспекты обучения тому или иному модулю: вносятся коррективы в отбор дидактического материала, используются разные методические приемы усвоения инфор-

мации. В соответствии с основной целью курса — формированием профессионально-коммуникативной компетенции студентов — в каждом модульно-тематическом блоке существенное место отводится профессионально ориентированному содержанию. Рассмотрим, как осуществляется отбор и систематизация профессионально-маркированных единиц в первом блоке «Язык как целостная система коммуникации», включающем три темы: «Язык как знаковая система», «Язык и речь: взаимосвязь и взаимовлияние», «Язык как средство речевого общения».

При изучении темы «Язык как знаковая система» вводятся новые для большинства студентов понятия «профессиональный язык», «профессионально-маркированные языковые единицы». Первокурсники знакомятся с составляющими профессиональной лексики, к которым мы относим профессиональные термины, профессионализмы, профессионально-жаргонные слова и профессиональные диалектизмы. Подобная детализация позволяет наглядно показать неоднородность профессиональной лексики, ее стилистическое разнообразие, присутствие в ее составе эмоционально-экспрессивных единиц. Первокурсники узнают, что профессионально-маркированные лексические единицы занимают разное положение по отношению к литературному языку. Явной принадлежностью последнего являются термины — узаконенные кодифицированные названия каких-либо специальных понятий. Промежуточную позицию занимают профессионализмы — неофициальные заменители терминов. Их незначительная часть входит в состав литературного языка и относится к разговорной лексике, а при недостаточной разработанности терминологии профессионализмы могут играть роль терминов и в этом случае используются не только в устной, но и в письменной речи, в книжных стилях [1. С. 80—81]. Однако обычно профессионализмы являются просторечными синонимами терминов, т.е. относятся к некодифицированным единицам. За пределами литературного языка находятся также профессиональные жаргонизмы, обладающие сниженной экспрессивной окраской, и профессиональные диалектизмы, имеющие локальный, местный характер.

Изучение профессиональных диалектизмов позволяет познакомить студентов с региональной лексикой, с диалектизмами поморов Терского берега Мурманской области. Богатый языковой материал можно предложить, например, студентам, выбравшим морские специальности. Это названия ветров (*всток* (восточный ветер), *обедник* (юго-восточный ветер), *побережник* (северо-западный ветер)); судов (*брама* (большая грузовая лодка), *ела* (легкое на ходу одномачтовое парусное судно), *ледянка* (лодка для зверобойного промысла)); орудий рыболовного промысла (*гарва* (ставная сеть с загнутыми концами для ловли семги), *забор* (заграждение в реке из кольев для установки рыболовной ловушки), *кубас* (большой якорный поплавок)) и многое другое. Обеспечить связь с будущей профессией удастся не всегда. Однако и в этом случае изучение профессиональных диалектизмов значимо, так как способствует формированию культуроведческой компетенции, позволяет через язык узнать о материальной культуре жителей родного края.

Вторая тема блока «Язык и речь: взаимосвязь и взаимовлияние» строится на сопоставлении языка и речи, письменной речи и устной речи, диалога и моно-

лога. После актуализации и углубления школьных знаний вводятся профессионально значимые для студентов понятия «профессиональная речь» и «речевая культура специалиста». Понятие «профессиональная речь» изучается более глубоко: сообщаются его основные признаки, дается определение. В качестве «рабочей» используется трактовка, согласно которой профессиональная речь — это речь на профессиональную тематику при общении специалистов или во время общения специалиста с неспециалистом. Предлагая подобное определение, мы, разумеется, учитываем, что «речевое общение между профессионалом и непрофессионалом нельзя считать профессиональной речью в чистом виде» [9. С. 66]. Однако считаем, что в учебном процессе деление профессиональной речи на «идеальную» и «сниженную» (О.Б. Сиротинина) может привести к преуменьшению роли последней в профессиональной деятельности. Такое деление особенно нецелесообразно при обучении студентов, будущие профессии которых связаны с «повышенной речевой ответственностью» (теолог, юрист, социальный работник и др.). Ведь в этих профессиях большую часть времени нередко занимает общение специалиста и неспециалиста (социальный работник — клиент, священнослужитель — прихожанин, адвокат — подзащитный и т.д.), и успех профессиональной деятельности зависит от умения профессионала говорить с непрофессионалом.

Студентам сообщается, что с понятием «профессиональная речь» связано понятие «речевая культура специалиста», и предлагается ответить на вопросы: что включает в себя речевая культура специалиста; насколько она необходима в вашей будущей профессии?

Желающие могут подобрать примеры, подтверждающие значимость речевой культуры для успеха профессиональной деятельности.

При изучении темы «Язык как средство речевого общения» акцентируется внимание на таких базовых для изучения других модулей понятиях, как речевая ситуация, речевая деятельность, виды общения. Детально рассматривается, например, невербальный вид общения. Подчеркивается, что знание невербальных средств важно для установления успешных взаимоотношений с партнерами, клиентами, коллегами. На конкретных примерах доказывается, что понимание языка тела позволяет более точно определить позицию собеседника, предвидеть его реакцию на услышанное и в случае необходимости скорректировать свое поведение, помогает осуществить обратную связь в целостном процессе делового взаимодействия. Первокурсникам предлагается описание основных жестов, поз, дается их толкование применительно к условиям ведения делового разговора. На основе полученных знаний у студентов расширяется их собственный репертуар несловесных средств, формируется умение целенаправленно и гибко их использовать, адекватно интерпретировать невербальное поведение участников общения.

Понятие «ситуация общения» тоже характеризуется прежде всего с прагматической точки зрения: описываются те ее составляющие, которые особенно важны для профессионально ориентированного обучения речевой деятельности: социальные роли участников коммуникации, их профессия, а также обстановка, в которой происходит общение. Студенты знакомятся и с условиями, при которых

снижается эффективность речевого взаимодействия представителей разных профессий и которые необходимо учитывать в деловом общении (стилистическая интерференция; наличие профессионально маркированных языковых средств, непонятных неспециалистам; различия в профессиональном языковом сознании).

Для успешного усвоения курса важны знания о речевой деятельности. В ходе изучения первого модуля вводится термин «речевая деятельность», дается его краткое определение. Первокурсникам предлагаются также знания об этапах речевой деятельности. Необходимость введения в содержание обучения студентов-нефилологов этого компонента связана с тем, что именно с четырьмя этапами речевой деятельности (ориентировкой, планированием, реализацией и контролем) соотносятся, согласно теории речевой деятельности, основные коммуникативные умения, которыми должны владеть участники общения, в том числе профессионального. Известный психолингвист А.А. Леонтьев пишет: «Чтобы полноценно общаться, человек должен, в принципе, располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения — оно будет неэффективным» [5. С. 33]. Учитывая эту закономерность, мы предположили, что знание этапов речевой деятельности будет являться ориентировочной основой для совершенствования коммуникативных умений обучаемых, что заложенная в них последовательность действий будет выступать в качестве руководства при создании высказываний и при их восприятии.

После знакомства с этапами речевой деятельности актуализируются знания студентов о ее видах. Из школьного курса русского языка им известно, что существуют устные (говорение и слушание) и письменные (письмо и чтение) виды речевой деятельности. В вузе эти сведения расширяются. Первокурсники знакомятся с классификацией видов речевой деятельности, в основе которой лежат их функции. Вводятся понятия продуктивных и рецептивных видов, дается информация о том, что продуктивные виды (говорение и письмо) создают текст, а рецептивные (слушание и чтение) воспринимают его. Студентам предлагается выявить степень закреплённости видов речевой деятельности за их будущей профессией, ответив на следующие вопросы: какие виды речевой деятельности используются в вашей будущей профессии, являются профессионально значимыми; в каких профессиональных ситуациях используются: а) говорение; б) слушание; в) письмо; г) чтение?

Итак, каждый модуль, из которых состоит курс «Русский язык и культура речи», — это полный, логически завершённый блок информации, представляющий интеграцию инвариантной, вариативной и специфической составляющих [4. С. 75]. Однако согласно современной концепции деятельностного обучения модуль понимается как важная часть дидактической системы и включает в себя не только содержание, но и способы деятельности, организуемые в рамках модуля. Единство содержательной и процессуальной сторон модуля в наибольшей

степени способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции: студенты получают необходимые для полноценного общения теоретические сведения, усваивают некоторые процедурные знания (правила, приемы, стратегии профессионального общения), а затем совершенствуют коммуникативные умения, востребованные в будущей специальности, и приобретают опыт деятельности в моделируемых на занятиях профессионально значимых речевых ситуациях. Спроектированная нами модульная структура позволяет методически эффективно организовать процесс профессионально ориентированного обучения курсу «Русский язык и культура речи». Учебная деятельность по усвоению каждого модуля включает несколько этапов: 1) этап диагностики; 2) этап мотивации и целеполагания; 3) этап предъявления теоретического материала; 4) этап его осмысления и закрепления на практике; 5) этап контроля.

Как показывает опыт, модульный подход к структурированию содержания вузовского курса «Русский язык и культура речи» позволяет осуществить рациональный отбор и систематизацию входящих в него дидактических единиц, своевременно контролировать их усвоение. Обучение с элементами модульной технологии помогает более четко организовать учебный процесс, повышает качество усвоения профессионально ориентированного речевого материала, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов нефилологических профилей.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. М.: Айрис-пресс, 2002. 448 с.
- [2] Константинова Л.А. *Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи*: дисс. ... д-ра пед. наук. Тула, 2004. 371 с.
- [3] Коренева А.В. Концептуальный и деятельностно-прагматический подходы к отбору содержания профессионально ориентированного вузовского курса «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов // *Образование и наука*. 2008. № 6 (54). С. 40—46.
- [4] Коренева А.В. Междисциплинарная интеграция как основа профессионально ориентированного обучения речевой деятельности студентов-нефилологов в курсе «Русский язык и культура речи» // *Высшее образование сегодня*. 2010. № 2. С. 75—77.
- [5] Леонтьев А.А. *Психолингвистические проблемы массовой коммуникации*. М.: Наука, 1974.
- [6] Леонтьев А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии* : избр. психолог. тр. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 444 с.
- [7] Медведенко Н.В. *Организация модульно-рейтингового контроля обучения студентов педагогического колледжа*: дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2005. 208 с.
- [8] *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)* / под ред. А.Н. Шукина. М.: Рус. яз. 231 с.
- [9] Орлов О.М. *Устные профессионально значимые жанры речи экономиста: Теоретические основы экономической риторики*. Саратов: СГСЭУ, 2001. 220 с.
- [10] Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // *Советская педагогика*. 1990. № 1. С. 55—80.

## MODULAR STRUCTURING THE CONTENT OF THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” IN THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF SPEECH ACTIVITY

A.V. Koreneva

Murmansk State Technical University  
Sportivnaya str., 13, Murmansk, Russia, 183010

This article defines the modular approach to structuring the contents of the course “The Russian language and standard of speech” for non-linguistic students. The author’s model of forming the course’s contents consisting of six units is offered. Also described some of the methods and techniques, that help us to implement a modular approach in the classroom, provide an opportunity to subdue the process of teaching communicative needs of the future professional activity. It is proved that the modular approach to make an efficient selection and systematization of professionally-marked didactic units, provides the flexibility of learning, the possibility of its modification, allows to take into account the diversity of professions students.

**Key words:** module approach, speech activity, professionally marked items, standard of speech, professional and communicative competence

### REFERENCES

- [1] Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka* [Stylistics of the Russian language]. Moscow: Ajris-press Publ., 2002. 448 p.
- [2] Konstantinova L.A. *Lingvodidakticheskaya model' obucheniya studentov-nefilologov pis'mennoj nauchnoj rechi : diss. ... d-ra ped. nauk* [Linguo-didactic model of teaching students written scientific speech. Dr. ped. sci. diss.]. Tula, 2004. 371 p.
- [3] Koreneva A.V. *Kontseptual'nyj i deyatel'nostno-pragmaticheskij podkhody k otboru sodержaniya professional'no orientirovannogo vuzovskogo kursa «Russkij yazyk i kul'tura rechi» dlya studentov-nefilologov* [Conceptual and activity-pragmatic approach to the selection of content professionally oriented university course “Russian language and speech culture” for the non-philological students]. *Obrazovanie i nauka — [Education and science]*. 2008. No. 6 (54). pp. 40—46.
- [4] Koreneva A.V. *Mezhdistsiplinarnaya integratsiya kak osnova professional'no orientirovannogo obucheniya rechevoj deyatel'nosti studentov-nefilologov v kurse «Russkij yazyk i kul'tura rechi»* [Interdisciplinary integration as the basis of professionally oriented training of speech activity of the non-philological students in the course “Russian language and speech culture”]. *Vysshee obrazovanie segodnya — [Higher education today]*. 2010. No. 2. pp. 75—77.
- [5] Leont'ev A.A. *Psikholingvistichekije problemy massovoj kommunikatsii* [Psycholinguistic problems of mass communication]. Moscow: Nauka Publ., 1974.
- [6] Leont'ev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshhej i pedagogicheskij psikhologii : izbr. psikholog. tr.* [Language and speech activity in General and pedagogic psychology: select. psycholog. proc.]. Moscow, Moskovskij psikhologo-sotsial'nyj institut; Voronezh: MODEHK Publ., 2001. 444 p.
- [7] Medvedenko N.V. *Organizatsiya modul'no-rejtingovogo kontrolya obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha : diss. ... kand. ped. nauk* [Organization of the module-rating control of training of students of pedagogical college. PhD. ped. sci. diss.]. Barnaul, 2005. 208 p.
- [8] *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo dlya zarubezhnykh filologov-rusistov (vkl'yuchennoe obuchenie)* [Methods of teaching Russian as a foreign language for foreign

philologists, specialists in Russian Philology (includes training)] / pod red. A.N. Shhukina. Moscow, Rus. yaz. Publ. 231 p.

- [9] Orlov O.M. Ustnye professional'no znachimye zhanry rechi ehkonomista: Teoreticheskie osnovy ehkonomicheskoy ritoriki [Oral professionally significant speech genres economist: Theoretical foundations of economic rhetoric]. Saratov: SGSEHU Publ., 2001. 220 p.
- [10] Yutsyavichene P.A. Printsipy modul'nogo obucheniya [The principles of modular training]. *Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]*. 1990. No. 1. Pp. 55—80.

---

---

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ТЕСТЕ-СОБЕСЕДОВАНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.В. Должикова, Н.В. Поморцева, В.Б. Куриленко,  
А.С. Иванова, Е.Ю. Куликова

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

В статье рассматриваются основные положения концепции лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному в форме собеседования в условиях ограниченного временного интервала (уровень С2) иностранных граждан, претендующих на получение гражданства РФ. В качестве компонента данной концепции представлен лингвокультурологический портрет носителя русского языка, отвечающий регламентированному формату данного вида тестирования, представляющий собой интегральное лингвометодическое описание, созданное на основе компетентностного подхода, учитывающее все аспекты коммуникативной деятельности лица, для которого русский язык является родным. Описана лингвокультурная компетентность инофона, представлена ее проекция на систему контроля в лингводидактическом тесте-собеседовании.

**Ключевые слова:** тестирование, тест в форме собеседования по русскому языку как иностранному, иностранный гражданин, получение гражданства РФ, лингвокультурная компетентность

К новым тенденциям в сфере современной миграционной политики РФ следует отнести возможность упрощенного порядка получения гражданства РФ иностранцами, признанными носителями русского языка. Документом, регламентирующим данную процедуру, является Федеральный закон от 20 апреля 2014 г. № 71 «О внесении изменений в ФЗ “О гражданстве Российской Федерации”» [2]. На основании этого документа признание иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка осуществляется по результатам собеседования, проведенного специальной комиссией. В настоящее время лингводидактический тест-собеседование по русскому языку как иностранному (уровень С2) (ЛТС РКИ) разрабатывается на материале, обладающем социокультурной значимостью, что позволяет в процессе подготовки и сдачи данного теста формировать в когнитивной системе иностранного гражданина, претендующего на получение гражданства РФ, ценностно-ориентационную основу, культурологический фонд, обеспечивающие принятие моральных норм и нравственных ценностей российского общества, успешную адаптацию в российском социуме.

В настоящей статье вопрос об описании лингвокультурной компетентности инофона связан с объективной необходимостью интеграции в содержание концепции лингводидактического теста в форме собеседования системы критериев, согласно которым комиссией будет приниматься решение о признании или непризнании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем рус-

ского языка. Лингвокультурная компетентность инофона выступает в качестве объекта контроля в формате данного тестирования.

Разработка концепции лингводидактического теста по русскому языку как иностранному в форме собеседования является логическим продолжением развития Государственной системы тестирования РФ и системы интеграционного экзамена для иностранных граждан. Основными целями лингводидактического тестирования-собеседования являются следующие: интеграция мигрантов в российское общество, защита их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности. При разработке концепции ЛТС РКИ авторы также руководствовались подходами и принципами методической характеристики контингента тестируемых, определения условий проведения тестирования и подготовки к нему, принятыми в системе интеграционного экзамена.

В нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание и порядок проведения ЛТС РКИ [1], *носителем русского языка* признается «лицо, владеющее русским языком и повседневно использующее его в семейно-бытовой и культурной сферах». В этих документах также сформулированы общие требования, позволяющие установить соответствие объема и содержания коммуникативной компетенции тестируемого уровню, которым обладает носитель русского языка:

— понимание и умение интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику (включая абстрактно-философские, профессиональной ориентации, публицистические и художественные, а также тексты с подтекстовыми и концептуальными смыслами);

— свободное владение письменной формой речи, умение писать развернутые тексты во всем многообразии жанрово-стилистических характеристик;

— максимально полное понимание содержания, в частности радио- и телепередач, кинофильмов, телеспектаклей, пьес, записей публичных выступлений, свободное восприятие социально-культурных и эмоциональных особенностей речи говорящих, способность адекватно интерпретировать фразеологизмы, известные высказывания и скрытые смыслы;

— умение достигать поставленных целей коммуникации в ситуациях подготовленного и неподготовленного монологического и диалогического общения, в том числе публичного, способность к демонстрации различных тактик речевого поведения;

— умение продемонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности языка во всем многообразии лексико-грамматических, стилистических, синонимических и структурных отношений.

Объем лексического минимума лица, проходящего тестовую проверку, должен составлять 20 000 единиц, в том числе в активной части словаря — до 8000 единиц.

В целях обеспечения валидности и надежности материалов, предназначенных для проведения ЛТС РКИ, целесообразно детализировать требования, сформулированные в нормативно-правовых документах, выделив в качестве компонента данной концепции лингвокультурологический портрет носителя русского языка, отвечающий регламентированному формату данного вида тестирования, представляющий собой интегральное лингвометодическое описание, созданное на

основе компетентностного подхода, учитывающее все аспекты коммуникативной деятельности лица, для которого русский язык является родным.

Для осуществления эффективной коммуникации в российской лингвокультурной среде и достижения взаимопонимания с ее представителями иностранному гражданину, претендующему на получение статуса носителя русского языка, необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов российского лингвокультурного сообщества. Термин «лингвокультурная компетентность» включает в свое содержание совокупность взаимосвязанных представлений об общих нормах, правилах и традициях вербальной и невербальной коммуникации в российской лингвокультуре, предполагает наличие у иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, комплекса умений, позволяющих адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, использовать вербальные и невербальные средства, воплощающие коммуникативные намерения, и получать результаты коммуникативного взаимодействия в виде обратной связи.

Составляющими коммуникативной компетенции иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, являются:

- знание русского языка, ценностей, норм, стандартов поведения российского коммуникативного сообщества;

- умение интерпретировать специфические для русской культуры сигналы готовности собеседника начать коммуникацию или, напротив, нежелание общаться;

- степень вовлеченности в общение, умение определить долю говорения и слушания в зависимости от ситуации и культурных норм русскоязычной среды общения;

- умение адекватно выразить свою мысль и понять мысль собеседника;

- умение направить беседу в нужное русло;

- умение подавать и интерпретировать сигналы смены коммуникативных ролей и сигналы завершения общения;

- умение сохранять принятую для русской культуры коммуникативную дистанцию;

- умение использовать вербальные и невербальные средства, приемлемые для русской культуры;

- умение приспосабливаться к социальному статусу коммуникантов и межкультурным различиям;

- готовность к корректировке собственного коммуникативного поведения.

В условиях межкультурной коммуникации для иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, лингвистическая компетенция означает владение системой сведений о русском языке и осуществление правильного выбора языковых средств, адекватных ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных схем с практической действительностью; способность повторить однажды полученный опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях.

Лингвокультурная компетенция иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, включает в себя понимание пре-

суппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для русскоязычной среды общения; предполагает умение извлечь необходимую информацию из различных культурных источников (книги, фильмы и т.д.) и дифференцировать ее с точки зрения значимости для русскоязычной коммуникации; предполагает совпадение объемов культурной грамотности иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, и русскоязычного собеседника в соответствии с предметом и контекстом коммуникации.

Содержание социокультурной компетенции иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, формируют:

- социокультурные знания (сведения о России, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);
- опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений русской культуры).

В структуре лингвокультурологического портрета носителя русского языка выделяется два уровня: система способностей и система готовностей языковой личности к осуществлению коммуникативной деятельности на русском языке в российской лингвокультурной среде.

Система способностей иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, включает:

- способность строить свое речевое и неречевое поведение адекватно русской социокультурной специфике на русском языке в объеме, соответствующем требованиям к лингводидактическому тестированию по русскому языку как иностранному в форме собеседования в условиях ограниченного временного интервала (уровень С2) иностранных граждан, претендующих на получение гражданства РФ;
- способность в условиях русской языковой среды и процессов адаптации и межкультурной коммуникации к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, эффективной психологически комфортной коммуникативной деятельности на русском языке;
- способность преодолевать социокультурные конфликты при общении в русскоязычной среде.

Совокупность готовностей иностранного гражданина, претендующего на получение статуса носителя русского языка, включает:

- готовность к восприятию аутентичного звукового и видеоряда русскоязычной среды;
- готовность к вербализации своего мировосприятия и мироощущения средствами русского языка;
- готовность к языковому существованию и коммуникации на русском языке в российской лингвокультурной среде;
- готовность принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, российскому обществу, другим людям и самому себе;
- готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в российском обществе моральных и правовых норм;

— готовность к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям народов России, толерантному восприятию социальных и культурных различий.

На получение статуса носителя русского языка претендуют иностранные граждане, относящиеся к разным возрастным категориям, имеющие разный уровень образования и т.д. По этой причине, на наш взгляд, целесообразно отказаться от строгой направленности на профессиональные и образовательные ориентиры и создать универсальную систему оценки, которая даст шанс всем, кто считает русский язык родным, стать частью российского лингвокультурного сообщества. Необходимо также учитывать, что в соответствии с вышеуказанными нормативно-правовыми документами, регламентирующими данный вид тестирования, экзамен на определение статуса носителя русского языка проводится в форме собеседования. В этой связи целесообразно включить в систему критериев характеристики тех видов речевой деятельности, которые являются основными при проведении экзамена в предписанной нормативно-правовыми документами форме. Критерии оценки лингвокультурной компетентности тестируемого интегрированы в каждую из указанных подсистем, так как лингвокультурные знания, навыки, умения проявляются практически во всех аспектах речевой деятельности человека, для которого русский язык является родным.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Приказ ФМС России от 26.05.2014 № 379 «Об утверждении Требований к специалистам, входящим в состав комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка, Правил проведения собеседования комиссией по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка с иностранным гражданином или лицом без гражданства, Требований к форме заявления о признании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка и Требований к форме решения комиссии о признании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка». URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/548814> (Дата обращения: 01.10.2015).
- [2] Федеральный закон от 20.04.2014 № 71-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О гражданстве Российской Федерации”» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2014/04/23/grazhdanstvo-dok.html> (Дата обращения 01.10.2015).

### **CULTURAL LINGUISTIC COMPETENCE AS THE OBJECT OF CONTROL IN THE LINGUO-DIDACTIC TEST-INTERVIEW IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**A.V. Dolzhikova, N.V. Pomortseva, V.B. Kurilenko, A.S. Ivanova, E.U. Kulikova**

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

The article discusses the basic concepts of the linguo-didactic testing in Russian as a foreign language in the form of an interview in the limited time interval (level C2) foreign nationals applying for Russian

citizenship. As a component of the linguo-cultural concept presents a portrait of a native Russian speaker that meets regulated the format of this type of testing represents an integral linguomethodologic description created on the basis of the competence approach that takes into account all aspects of communicative activity of the person for whom Russian is native. Described linguocultural competence of infona, shows its projection on the control system in the linguo-didactic test-interview.

**Key words:** testing, test in form of interview on Russian as a foreign language, a foreign citizen, the citizenship of the Russian Federation, linguo-cultural competence

## REFERENCES

- [1] *Prikaz FMS Rossii ot 26.05.2014 № 379 «Ob utverzhenii Trebovanij k specialistam, vkhodjashhim v sostav komissii po priznaniju inostrannogo grazhdanina ili lica bez grazhdanstva nositelem russkogo jazyka, Pravil provedenija sobesedovanija komissiej po priznaniju inostrannogo grazhdanina ili lica bez grazhdanstva nositelem russkogo jazyka s inostrannym grazhdaninom ili licom bez grazhdanstva, Trebovanij k forme zajavlenija o priznanii inostrannogo grazhdanina ili lica bez grazhdanstva nositelem russkogo jazyka i Trebovanij k forme reshenija komissii o priznanii inostrannogo grazhdanina ili lica bez grazhdanstva nositelem russkogo jazyka* [On approval of requirements to specialists, members of the Commission for the recognition of a foreign citizen or stateless person a native speaker of the Russian language, the rules of the interview by the commission for the recognition of a foreign citizen or stateless person a native speaker of the Russian language to a foreign national or a stateless person, the requirements for the application form for recognition of a foreign citizen or stateless person a native speaker of the Russian language and the requirements for the form of the commission's decision on the recognition of a foreign citizen or stateless person a native speaker of the Russian language on the recognition of a foreign citizen or stateless person a native speaker of the Russian language [Digital resource]: Order of the Federal Migration Service of Russia N 379, 26 May 2014]. Available at: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/548814> (accessed 01 October 2015).
- [2] *Federal'nyj zakon ot 20.04.2014 № 71-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "O grazhdanstve Rossijskoj Federacii" i ot del'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii»* [On Amendments to the Federal Law "On Citizenship of the Russian Federation" and some legislative acts of the Russian Federation [Digital resource]: Federal Law of April 20, 2014 N 71-FZ. Available at: <http://www.rg.ru/2014/04/23/grazhdanstvo-dok.html> (accessed 01 October 2015).

---

---

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ (довузовский этап)

Н.М. Румянцева, Д.А. Гарцова

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

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся формирования межкультурной коммуникации с помощью методов электронных технологий. Электронные средства обучения рассматриваются как инновационный способ интенсификации процесса обучения и как неотъемлемая часть современного языкового образования.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, языковое образование, электронные средства обучения, электронная дидактика, электронная лингводидактика

Рубеж XX—XXI вв. ознаменовался серьезными социально-политическими изменениями в мире, созданием всемирных информационных пространств, интенсивным развитием глобального рынка труда. В этой связи специалисты различных отраслей знаний все настойчивее начали говорить о смене научных парадигм, необходимости внедрения в педагогическую практику новых образовательных технологий.

Перед преподавателями высшей школы была поставлена задача — переработать учебные программы посредством использования новых методов: «Необходимо обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитие, дабы они содействовали овладению навыками и развивали компетентность и способности, связанные с коммуникацией, творческим и критическим анализом, независимым мышлением и коллективным трудом в многокультурном контексте» (Всемирная декларация о высшем образовании).

Основные положения Декларации нашли отражение в Федеральной целевой программе развития образования в РФ, а также легли в основу проектов, реализуемых в рамках деятельности Комиссии при Президенте Российской Федерации по модернизации и технологическому развитию.

Применительно к процессу обучения иностранных граждан в российских высших учебных заведениях указанные задачи означают следующее: России следует занять достойное место на международном рынке образовательных услуг, интенсифицировав учебный процесс в соответствии с веянием времени.

Новые требования к обучению будущих иностранных специалистов, обусловленные современными социально-экономическими изменениями в мировом пространстве, обновлением технологий, диктуют необходимость совершенствования программ языковой подготовки учащихся с целью формирования у них должного уровня коммуникативной, учебно-профессиональной компетенций.

Однако уровень коммуникативной компетенции иностранных учащихся, осваивающих на русском языке ту или иную специальность, определяется не только их умением общаться в учебно-научной и учебно-профессиональных сферах, но и участвовать в коммуникации в роли члена определенного социума.

Именно поэтому преподавателям русского языка как иностранного уже на довузовском этапе обучения необходимо стремиться к формированию у студентов социокультурной коммуникативной компетенции.

Вне сомнения, иностранные граждане, обучающиеся в российских вузах, интересуются событиями, происходящими в мире.

Газеты, радио, телевидение, Интернет — все средства массовой коммуникации (СМИ) дают им возможность не только получать подобную информацию, но и знакомиться с историей России, ее политической системой, географией и культурой.

Безусловно, можно получить подобную информацию и на родном языке. Но намного привлекательнее прочитать и понять заголовки в газете или в Интернете на русском языке, прослушать и понять телевизионные новости, что мотивирует учащихся в целом к изучению русского языка.

В этой связи задача преподавателя-русиста научить студентов как можно раньше читать и понимать на слух информацию, предоставляемую СМИ.

В настоящее время мощным фактором организации учебного процесса, как показывает практика преподавания иностранных языков, является использование электронных средств обучения ЭСО [1].

Необходимость применения компьютерных технологий в современном учебном процессе продиктована рядом особенностей, в том числе психологией восприятия и усвоения новой информации, характерных для современной молодежи, вовлеченной в цифровые технологии. Современные учащиеся отдают предпочтение электронным носителям информации по сравнению с бумажными, предпочитают получать информацию в сжатой, доступной форме. И, безусловно, необходимо учитывать это обстоятельство при обучении русскому языку будущих студентов уже на довузовском этапе. Кроме того, ЭСО позволяют не только прочитать и услышать, но и увидеть новую информацию, а это во многом облегчает процесс понимания звучащей речи, что, как известно, является наиболее сложным в изучении языка для учащихся данного периода обучения.

Указанные особенности побуждают преподавателей РКИ искать формы сочетания традиционных методов обучения с использованием новейших информационных компьютерных технологий в процессе организации учебного процесса, в частности при обучении чтению и аудированию новостных информационных сообщений СМИ.

В силу сказанного выше в настоящее время на кафедре русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (ФРЯ и ОД) Российского университета дружбы народов в соответствии с учебно-календарными планами, адресованными преподавателям для занятий с будущими студентами филологами, лингвистами, международниками, разрабатываются электронные средства обучения. Как показывает опыт работы, они способствуют интенсифи-

кации процесса обучения студентов языку будущей специальности и формированию у них культурологической компетенции.

В качестве традиционного текстового материала, на базе которого создается компьютерный курс, используется учебное пособие «По-русски — о политике» [2]. Для работы с учащимися предлагаются следующие темы: 1) Органы государственной власти; 2) Визиты. Поездки; 3) Встречи. Приемы. Переговоры. Беседы.

По каждой из указанных тем в пособии отобрана наиболее частотная лексика и словосочетания, переведенные на иностранные языки (английский, французский, испанский, китайский). Роль предтекстовых заданий выполняют заголовки из газет. Даны упражнения на распознавание лексики, усвоение грамматики, представлены также аутентичные короткие сообщения из газет для развития навыков чтения.

Лексика вводится определенными тематическими блоками. После введения слов и словосочетаний, активизации данной лексики в процессе чтения газетных заголовков учащимся предлагается прочитать ряд небольших по объему сообщений из газет и Интернета, отобранных преподавателем в соответствии с принципами минимизации и доступности, ответить на вопросы с опорой на текст.

Последний вид работы способствует автоматизации навыков чтения, обучает студентов умению извлекать главную информацию из текста. Завершается работа над каждым лексическим блоком контролируемыми заданиями в виде небольших тестов. Предполагается, что в результате работы по пособию учащиеся должны уметь: а) читать и понимать короткие газетные сообщения и материалы Интернета, представленные малыми информационными жанрами; б) находить в текстах ответы на поставленные вопросы.

Регулярная целенаправленная работа по данному пособию в аудиторное время под руководством преподавателя и самостоятельно в определенной степени готовит учащихся и к восприятию и пониманию телевизионных новостей, т.е. способствует развитию навыков аудирования телевизионных информационных сообщений, представленных анонсами информационных программ «Время», «Вести», «Новости» и т.д.

Однако более эффективной формой работы по обучению будущих студентов языку специальности и формированию социокультурной компетенции является использование в учебном процессе электронных средств обучения.

Преимущества использования ЭСО очевидны. Так, в предлагаемой Д.А. Гарцовой программе [5] небольшие информационные сообщения из газет, газетные заголовки и короткие информационные сообщения для чтения по отобранным темам пособия озвучены. Новая лексика, предъявляемая с помощью электронного словаря, также озвучивается [5]. Демонстрация аутентичной видеoinформации по представленным выше темам, отобранной с учетом изученной лексики и грамматики способствует развитию навыков и умений аудирования и повышает мотивацию учащихся как к изучению языка специальности, так и русского языка в целом. Разнообразные тестовые задания данной программы позволяют осуществлять объективный контроль за усвоением знаний и развитием навыков и умений учащихся в чтении и аудировании.

Важно и то, что студенты могут работать с программой самостоятельно. Запомним, что грамматический и лексический материал как пособия, так и программы не выходит за рамки требований первого сертификационного уровня общего владения РКИ, а лексика, за небольшим исключением, представленная в малых информационных жанрах СМИ, в основном соответствует лексическому минимуму указанного уровня. В этой связи и пособие «По-русски – о политике» и программа могут использоваться в процессе обучения не только будущих филологов, журналистов, политологов и международных работников, но и учащихся других специальностей. Думается, что данные материалы будут полезны и интересны всем, кто изучает русский язык в рамках первого сертификационного уровня, так как они отвечают задаче формирования коммуникативной компетенции учащихся, в частности социокультурной ее составляющей.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. Германия, Саарбрюккен: LAP, 2010.
- [2] *Румянцева Н.М., Оганезова А.Е.* По-русски – о политике, ч. I. М.: РУДН, 2011.
- [3] Требования по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Златоуст, 2012.
- [4] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Златоуст, 1999.
- [5] Электронное приложение к учебному пособию «По-русски – о политике» ч. I. М.: РУДН, 2011.

## THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS THROUGH THE USE OF E-LEARNING (pre-university stage)

**N.M. Rumyantseva, D.A. Gartsova**

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

The article is devoted to questions of occurring innovative reforming of language education. In particular in article some questions concerning formation of cross-cultural communication by innovative methods of electronic technologies are considered. E-learning tools are considered as an innovative method of intensification of the learning process and as an integral part of modern language education.

**Key words:** cross-cultural communication, language education, electronic tutorials, electronic didactics, electronic lingvodidactic

## REFERENCES

- [1] Garcov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika. Innovatsii yazykovogo obrazovaniya* [Electronic Lingvodidactics. Innovations in Language Education]. Germany, Saarbruecken: LAP, 2010.
- [2] Rumyanceva N.M., Oganezova A.E. *Po-russki — o politike, ch.I.* [In Russian — about Politics. Part I.]. M.: RUDN Publ., 2011.
- [3] *Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikatsionnyj uroven'. Obshhee vladenie* [Requirements for Russian as a foreign language. The first certification level. The General knowledge]. Zlatoust, 2012.
- [4] *Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikatsionnyj uroven'* [Lexical minimum of Russian as a foreign language. The first certification level]. Zlatoust, 1999.
- [5] *Jelektronnoe prilozhenie k uchebnomu posobiju "Po-russki — o politike, ch.I."* [Electronic application to the textbook "In Russian — about Politics". Part I.]. M.: RUDN Publ., 2011.

---

---

## К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ЯЗЫКА В РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ БИЛИНГВОВ

Л.П. Дианова

МГИМО (Университет)  
*проспект Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454*

В статье рассматривается вопрос соотношения первого и второго языка билингвов — граждан ближнего зарубежья — студентов российских вузов. Основываясь на работах российских и зарубежных лингвистов, а также собственных исследованиях, автор считает, что в процессе обучения второму (иностранному) языку в качестве первого в некоторых случаях следует понимать тот язык, который используется этнически нерусским субъектом в коммуникативном пространстве конкретного социума для реализации необходимых потребностей своего бытия.

**Ключевые слова:** билингв, первый язык, второй язык, тождественность усвоения первого и второго языков

Положение о том, что в основе овладения как первым, так и вторым языком лежат единые принципы, сформировалось в отечественном языкознании благодаря трудам таких ученых, как Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, Н.В. Имедадзе, А.Е. Карлинский, Б.А. Серебrenников и др. Среди трудов последнего десятилетия наше внимание обращено и к трудам лингвистов ближнего зарубежья (Э.Д. Сулейменова, А.Е. Агманова и др.). К отечественным работам, посвященным этой проблематике, несомненно, относится и диссертационный труд А.Ю. Русакова «Интерференция и переключение кодов (севернорусский диалект цыганского языка в контактологической перспективе)» [7].

В этой работе А.Ю. Русаковым обосновывается отсутствие принципиальных отличий процессов, происходящих при языковых контактах, от процессов, имеющих место при функционировании языка вообще. Такая позиция, как отмечает автор диссертации, подтверждается материалом из разных сфер функционирования языка. Так, специалисты по нейролингвистике склоняются к выводу о том, что в плане полушарной доминанции не существует принципиальной разницы между организацией монологической и билингвальной языковой компетенции, а в рамках последней — между первым (родным) и остальными языками. Ведущим в обоих случаях является левое полушарие.

Принципиально одинаковыми являются и нейронные механизмы, поддерживающие речевую деятельность билингва на разных языках. Исследования по усвоению второго языка (Second Language Acquisition) показывают, что по крайней мере часть отклонений от нормы при подобном усвоении обязана своим появлением не влиянию родного языка, а универсальным особенностям усвоения языка вообще, тем самым утверждается тождественность процессов усвоения первого и второго языков.

Что касается языковой интерференции (по А.Ю. Русакову), то один из двух основных интерференционных процессов, эксплицитно выделенных У. Вайн-

райхом, — межъязыковое отождествление элементов двух языков и изменение элемента одного из этих языков под воздействием отождествленного с ним элемента другого языка — представляет собой аналогичный процесс. При этом он существенно не отличается от процессов, действующих при монолингвальном языковом изменении.

Заимствование в узком смысле (т.е. перенос из одного языка в другой «субстанциональных элементов» — морфем, слов, идиом) можно принять за специфически контактный механизм. Однако, по А.Ю. Русакову, если рассматривать его последовательно «антропоцентрически», он также не отличается принципиально от усвоения носителем языка любого языкового элемента, неизвестного ему (или не использовавшегося им) ранее, т.е. выходит за пределы билингвальной проблематики в узком смысле слова.

Ссылаясь на результаты ряда исследований, А.Ю. Русаков, в частности, подчеркивает, что представление о том, что билингвальное речеобразование при переключении кодов принципиально не отличается от монолингвального. Следует отметить, что этот вывод является одним из базовых моментов в теории Майерс-Скоттон [10]. Солидаризируется с этой точкой зрения Д. Браун, призывавший к созданию обобщенной теории усвоения второго языка. Ученый заметил, что процесс усвоения второго языка не сильно отличается от усвоения первого языка и является частью общего человеческого познания, включает когнитивные изменения, тесно связан с индивидуальностью, сопряжен с проблемой изучения новой культуры, предполагает создание новых лингвистических систем, а также изучение речи и коммуникативных функций языка [9] (1).

Такой позиции придерживается известный ученый Э.Д. Сулейменова. В частности, анализируя идеи арабского мыслителя X в. Абу Хайяна ат-Таухиди и В. фон Гумбольдта, ученый приходит к выводу о том, что билингвы не имеют никаких сдвигов в своем сознании относительно картины мира, которая представлялась бы им в зависимости от языка, на котором они в данном случае общаются.

Э.Д. Сулейменова, как и ученые-системологи (Г.П. Мельников и др.), полагает, что язык не может считаться самостоятельным познавательным механизмом, способным полностью регулировать познание мира и адекватно представлять его в сознании; он не отражает действительность, это деятельность и функция мозга. Однако в языковых формах фиксируются и отображаются результаты этого отражения. Поэтому, замечает Э.Д. Сулейменова, когда говорят о «языковой картине мира», то могут иметь в виду саму форму существования картины мира. Никакой язык не соотносится с объективным миром непосредственно и не создает сам его картины. Если предположить, что вся мыслительная деятельность человека регламентируется языковой системой, то отсюда неизбежно следует, что человек живет в своем языковом мире, за пределы которого он не может выйти. «Путы» языка в таком случае были бы для человека непреодолимы. В этом отношении особое звучание получают вопросы о взаимоотношении двух языков у билингва [7. С. 90—94].

Предпринимая попытку дифференцировать понятия «родной (этнический) язык» (РЯ) и «иностраный язык» (ИЯ), «первый язык» (Я1) и «второй язык»

(Я2), казахстанские ученые-лингвисты (А.Е. Агманова) отмечают, что в современной науке закономерной представляется ситуация, когда первый усвоенный язык является «родным» и языком наибольшего использования, а неродной язык — вторым по порядку усвоения и вспомогательным в функциональном плане [1. С. 16—19]. Вместе с тем на практике, как показало и наше исследование [5], в различных ситуациях языкового контакта в субъектах РФ и некоторых странах ближнего зарубежья (Белоруссия, Казахстан, Киргизия и др.) эти термины не всегда соотносимы. В случаях смены языка в речевой культуре билингвального субъекта язык иного этноса (или хронологически второй язык) может вытеснить первый, и этнический язык теряет свое значение как первичное средство общения. Это характерно для определенной части населения в субъектах РФ, коренного населения Белоруссии, Казахстана, восточной части Украины, Приднестровья и некоторых других стран ближнего зарубежья, в которых доминирующим в социально-коммуникативных сферах стал русский язык. Такому положению дел способствовало многолетнее развитие инационально-русского билингвизма: белорусско-русского, казахско-русского, украинско-русского и др., который в случаях доминирования русского языка в речевой культуре билингвов правильнее называть русско-инациональным или русско-инофонным.

По утверждению современных белорусских лингвистов, отношения равновесия между близкородственными языками в процессе исторического развития Беларуси были нарушены, в результате русский язык в белорусском обществе постепенно занял доминирующее положение во всех сферах общения, и в настоящее время «русский язык на территории республики реально используется активнее, чем белорусский» [3. С. 16].

Аналогичная ситуация наблюдается в субъектах РФ и некоторых странах ближнего зарубежья. Так, А.Е. Агманова отмечает: «... в случаях смены языка хронологически второй язык может вытеснить первый и родной язык теряет свое значение как первичное средство общения (например, это характерно для определенной части коренного населения Казахстана, доминирующим языком которой во всех социально-коммуникативных сферах стал русский язык... Кроме того, в полиэтническом обществе при наличии государственного языка, языка межнационального общения эти языки не являются иностранными, но изучаются в учебных заведениях как вторые» [1. С. 16—17].

Ситуация в субъектах РФ, Белоруссии и Казахстане, восточном регионе Украины, собственно, как и ситуация в субъектах РФ, свидетельствует о том, что в зависимости от языкового окружения ребенок может начать говорить на языке иного языкового социума. Другими словами, первым для него может стать язык государственный и/или язык межнационального общения, словом, язык иного этноса. И примеров этому в бывшей советской общности было немало. Учтем также, что эти языки не расцениваются билингвами как иностранные и в настоящее время, они изучаются как первые и/или вторые. Безусловно, соотношение этих понятий отнюдь не однозначное и в каждом конкретном случае требует специального изучения. Это важно и для более объективного понимания термина «родной язык», которым с разными коннотациями оперируют разные исследователи. С точки зрения А.М. Шахнаровича, «способом организации когнитивных

процессов и структур может быть только один язык, усвоенный в процессе биологического отчуждения от матери и переходе к социальному общению... Любой другой язык, как бы рано он ни усваивался и как бы субъект им ни овладевал, родным называться не может» [8. С. 17].

В.Г. Костомаров полагает, что в норме у человека не бывает двух материнских языков подобно тому, как не бывает двух родных матерей. Вместе с тем он допускает возможность того, что «выученный язык... может стать в жизни человека важнее родного, который, однако, и при забвении остается матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» [5. С. 11].

С учетом выводов предшественников мы проводили анкетирование студентов-билингвов МГИМО (У) МИД России (2010—2011), которое показывает, что этническим («родным») языком не владеет большая часть респондентов. По ответам на поставленные вопросы в общем можно судить о диглосно-билингвальных соотношениях этнического и русского языков: их неравновесном, неравнозначном состоянии и отнюдь нередко о доминировании русского языка в когнитивной системе студента-билингва, обучающегося в российском вузе. Хотя нередко случаи, когда студенты из стран ближнего зарубежья сознательно выбирают русский язык в качестве первого или второго иностранного. Цель такого выбора — «облегчить» себе процесс обучения. Таково наше мнение на сегодняшний день. Надеемся, что после пяти лет, прошедших после нашего исследования (анкетирования), эта ситуация не изменилась. Во всяком случае, это покажет новое анкетирование, которое в настоящее время нами разрабатывается.

Как представляется, в подобных случаях под термином «первый язык» следует понимать тот язык, который используется этнически не русским субъектом в коммуникативном пространстве (совокупность сфер речевого общения) конкретного социума для реализации необходимых потребностей своего бытия в соответствии с языковыми, когнитивными, прагматическими правилами, принятыми в этом социуме.

### ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) «Принципиальное сходство процессов функционирования языка в монолингвальной и билингвальной ситуациях не означает, конечно, что билингвальное использование языка не имеет своих отличительных особенностей (как их имеют и другие ситуации языкового использования, например, письменная форма речи и т.п.). Тут значительный и отнюдь не только терминологический интерес имеет вопрос о «границах билингвизма», об отличии вариативности внутри одного кода от использования индивидом двух (нескольких) разных кодов» [7. С. 11].

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Агманова А.Е.* Предикативность: теория и моделирование усвоения второго языка: монография. Павлодар: ЭКО, 2007. 259 с.
- [2] *Агманова А.Е.* Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Астана: KazServicePrint. LTD, 2013. 102 с.
- [3] *Brown H. Douglas.* 1994. Principles of language learning and teaching. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 299pp.

- [4] *Волынец Т.Н.* Национальный вариант русского языка в Беларуси — Миф или реальность? // *Acta Albaruthenica, Rossica, Polonica: VIII Международная научная конференция «Белорусско-русско-польское сопоставительное языкознание и литературоведение»*. Сборник в 2-х частях. Витебск, 22—24 апреля 2009 г. Витебск: Изд-во «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. Ч. 1. 216 с. С. 16—21.
- [5] *Дианова Л.П.* Русский язык в речевой культуре билингвов: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 185 с.
- [6] *Костомаров В.Г.* Еще раз о понятии «родной язык» // *Русский язык в СССР*. № 1, 1991. С. 9—15.
- [7] *Русаков А.Ю.* Интерференция и переключение кодов (севернорусский диалект цыганского языка в контактологической перспективе): дисс. в виде науч. доклада ... д-ра филол. наук. СПб, 2004. 132 с.
- [8] *Сулейменова Э.Д.* Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. 2-е изд. Алматы: Демур, 1996. 208 с.
- [9] *Шахнарович А.М.* Онтогенез речи и формирование языковой способности человека // *Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи*. М.: Наука, 1991. С. 185—220.
- [10] *Myers-Scotton C.* A lexically based model of code-switching // *One speaker, two languages, cross-disciplinary perspectives on code-switching* / Ed. by L. Milroy, P. Muysken. Cambridge, 1995. 365 p.

## TO THE DETERMINATION OF THE FIRST AND SECOND LANGUAGE IN BILINGUALS' CULTURE OF SPEECH IN RUSSIAN HIGH SCHOOLS

L.P. Dianova

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)  
*Vernadskiy Avenue, 76, Moscow, Russia, 119454*

The article tackles the question of the relation between first and second language of a bilingual person. Based on the works of Russian and foreign linguists, as well as her own research, the author believes that in the process of learning a second (foreign) language, the term “first” in some cases, should be understood that language which used by a bilingual person in the communicative space of a particular society. “First” language is that which he/ she uses to implement the required needs of his / her own existence in accordance with the linguistic, cognitive, pragmatic rules adopted in this society

**Key words:** bilingual, first language, second language, identity assimilation of first and second languages

### REFERENCES

- [1] *Agmanova A.E. Peridikativnost': teorija i modelirovanie usvoenija vtorogo jazyka: Monografija* [Predicativity: theory and simulation of learning a second language: Monograph]. Pavlodar: JeKO Publ., 2007. 259 p.
- [2] *Agmanova A.E. Usvoenie vtorogo jazyka: problemy teorii i metodologii issledovanija: ucheb. posobie, 2-e izd., dop. i pererab.* [Mastering a second language: problems of theory and methodology of the study: proc. allowance. 2-nd. ed., add.]. Astana: TOO «KazServicePrint. LTD» Publ., 2013. 102 p.

- [3] Volynets T.N. *Nacional'nyj variant ruskogo jazyka v Belarusi — Mif ili real'nost'?* [National variant of the Russian language in Belarus — Myth or reality?] Sbornik v 2-h chastjah. *Acta Albaruthenica, Rossica, Polonica: VIII Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija "Belorussko-russko-pol'skoe sopostavitel'noe jazykoznanie i literaturovedenie"* [Proc. 8-th Int. conf. "Belarusian-Russian-Polish comparative linguistics and literary studies". A collection in 2 parts.]. Vitebsk: VGU Publ., 2009. Part 1, pp. 16—21.
- [4] Dianova L.P. *Russkij jazyk v rechevoj kul'ture bilingvov: Diss. ... kand. filol. nauk* [Russian language in the bilinguals' verbal culture: Dr. philol. sci. diss.]. Moscow, 2011. 185 p.
- [5] Kostomarov V.G. *Eshhjo raz o ponjatii «rodnoj jazyk»* [About the concept of "native language" once again]. *Russkij jazyk v SSSR [The Russian language in the USSR]*. Moscow, 1991. No. 1, pp. 9—15.
- [6] Rusakov A.Ju. *Interferencija i pereključenje kodov (severnoruskij dialekt cyganskogo jazyka v kontaktologičeskoj perspektive)* [Interference and switching codes (North Russian dialect of Romani in contacts perspectives)]. Diss. v vide nauchnogo doklada ...d-ra filol. nauk [Dr. philol. sci. diss.]. SPb, 2004. 132 p.
- [7] Sulejmenova Je.D. *Kazahskij i russkij jazyki: osnovy kontrastivnoj lingvistiki. 2-e izd.* [The Kazakh and Russian languages: the basics of contrastive linguistics. 2-nd ed.]. Almaty: Demeu Publ., 1996. 208 p.
- [8] Shahnarovich A.M. *Ontogenez rechi i formirovanie jazykovoj sposobnosti čeloveka* [The ontogenesis of speech, and the formation of the language ability of the person]. *Čelovečeskij faktor v jazyke. Jazyk i porozhdenie rechi — [Human factor in language. Language and speech production]*. Moscow, 1991, pp. 185—220.
- [9] Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of language learning and teaching*. 3-rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 299 p.
- [10] Myers-Scotton C. *A lexically based model of code-switching // One speaker, two languages, cross-disciplinary perspectives on code-switching / Ed. by L. Milroy, P. Muysken. Cambridge, 1995. 365 p.*

---

---

## ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

Н.Г. Большакова, О.В. Низкошапкина

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

В данной работе рассматриваются вопросы обучения китайских студентов самостоятельному чтению с использованием мультимедийных средств и тестов в целях самоконтроля. Авторы предлагают подход с учетом этнокультурологических особенностей китайцев, специфики их менталитета и традиций обучения языкам. Предлагаемая концепция этноориентированного обучения реализуется на основе системы специально структурированных текстов, соответствующих заданий и упражнений, развивающих языковую догадку.

**Ключевые слова:** этноориентированное обучение, китайские учащиеся, словообразование, языковая догадка, самостоятельное чтение, лингвокультурологическая компетенция

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного проявляется повышенный интерес к исследованиям в области этнопсихологии, что объясняется необходимостью совершенствования методов преподавания в рамках триады: язык — культура — этнос. Становится очевидным, что при обучении языку необходимо рассматривать и принимать во внимание тот факт, что обучающийся как представитель конкретного этноса и носитель определенной культуры обладает специфическим этническим сознанием и менталитетом.

Проблеме обучения иностранным языкам (в том числе русскому) с учетом этнопсихологических факторов и этнокультурных особенностей обучаемых посвящены работы многих исследователей: Т.М. Балыхиной, И.Е. Бобрышевой, Т.А. Кротовой, Е.В. Невмержицкой, И.А. Пугачёва, В.К. Тихонова М.Г., Федюковской, Чжао Юйцзяна и др. Результаты этих исследований являются важным фактором в оптимизации обучения иностранцев РКИ, в том числе учащихся из Китая, что является актуальным для нашей работы.

Своеобразие исторического, социального, экономического и культурного развития Китая оказало большое влияние на формирование психологии китайцев и их национального характера, влияющего на обучение иностранным языкам. А многовековое воздействие философии Конфуция, сформированной еще в IV—V веках до н.э., традиционных религий (даосизма и буддизма) сформировало особую китайскую ментальность.

Одним из главных источников понимания специфики мышления и мировоззрения китайцев является их язык. Иероглифическое письмо заложило основы особой символической направленности китайского мышления. В символике иероглифа читающий воспринимает не понятие, а некий синкретичный образ, идею, а иногда и их древний прообраз. Так как иероглифика требует подключения интуитивного уровня мышления (развитие механизмов правого полушария), ки-

тайская мысль избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму. Поэтому понимание китайцами недоступных для воображения абстрактных понятий, требующее опоры на владение приемами логики, является для них чрезвычайно трудоемким [2. С. 68—69].

Несмотря на глубокие социальные перемены, произошедшие в XX в., накопленные веками традиции конфуцианской этики и морали не утратили своего определяющего места и влияния в культуре современного китайского общества, что имеет непосредственное отношение к обучению иностранным языкам и в том числе РКИ.

XXI век диктует использование новых учебных стратегий и технологий в обучении китайцев русскому языку. В соответствии с вышесказанным переориентация китайских учащихся на новые учебные стратегии и технологии должна реализовываться продуманно и осторожно с сохранением лингводидактических традиций Китая, характеризующихся приоритетом чтения, письма, грамматики, накопления словаря и системного контроля, с логичным и последовательным обучением новым приемам овладения языком и постепенным замещением учебно-познавательных приемов, характерных для системы китайского образования, применительно к методике русскому языку.

Как показала практика обучения РКИ и исследования специфики китайского менталитета, принятая в российских вузах коммуникативная методика обучения РКИ не отвечает когнитивным особенностям китайских учащихся, поскольку она в целом ориентирована на аналитическое восприятие, абстрактное мышление, на развитое у европейцев умение отделять главное от второстепенного, базовое от случайного (анализ), выявлять причинно-следственные связи и закономерности, восстанавливать в сознании целое (синтез). Мы разделяем точку зрения И.А. Пугачёва, занимающегося вопросами этноориентированного обучения РКИ, что китайцам достаточно сложно анализировать тексты, сравнивать, делать резюме, находить главную тему; им трудно понимать тексты-диалоги, трансформировать и сокращать текст. Поэтому важно развивать у китайских учащихся умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, совершенствовать логическую память и абстрактное мышление [2. С. 69—70].

Преподавателю следует также активно развивать языковую и контекстуальную догадку на основе специально структурированных системно организованных текстов, работа с которыми формирует умения сравнивать, сопоставлять, рассуждать, анализировать языковые явления на основе законов словообразования.

Как показывает практика, знание учащимися законов словообразования изучаемого языка, овладение его словообразовательным минимумом существенно расширяет возможности обучающихся в понимании новых слов, развивает языковую догадку и во многом способствует пониманию текста. Словообразование раскрывает не только лексическое богатство языка, но и менталитет, характер, способ мышления того народа, который его использует. Однако при этом важно учитывать и законы словообразования родного языка учащихся.

Современный китайский язык обладает развитой системой словообразования, в которой представлены разнообразные способы образования новых слов: сло-

восложение (основосложение или корнесложение), аффиксация, полуаффиксация, редупликация, морфемная контракция, конверсия, фонетические процессы, распад полисемии. Однако основным способом словообразования является словосложение, в результате которого образуются сложные слова. Особенность этого способа заключается в том, что оно происходит без соединительных элементов, путем простого соположения компонентов [3. С. 207]. Все морфемы (корни и суффиксы) представляют собой целые слоги, выражающие определенное лексическое значение. В китайском языке нет неслоговых суффиксов или префиксов, как в русском языке (например, *вы-игр-ыва-ть*, поэтому деление не идет дальше слога и совпадает с ним. Аффиксы в китайском языке немногочисленны, в некоторых случаях факультативны, имеют агглютинативный характер.

Как известно, словообразовательная система русского языка довольно сложна и многообразна, что вызывает немалые затруднения у представителей китайского этноса. Овладение особенностями словообразования русского языка имеет особую значимость для развития навыков прогнозирования при чтении. Для успешного возникновения догадки при чтении русских текстов на основе словообразования китайским учащимся необходимо научиться анализировать целый комплекс языковых данных, сопоставлять неизвестное с известным, используя аналогии и различные виды переноса. В связи с этим первым и главным условием для обучения догадке является развитие у обучающихся навыков анализа морфологической и словообразовательной структуры русских слов: необходимо научить учащихся выделять корень, суффиксы, префиксы, окончания и определять их значения, а также научить студентов-иностранцев устанавливать принадлежность слова к определенной части речи, определять род, число, падеж, склонение (спряжение) и выявлять морфолого-синтаксическую функцию слова.

Однако этого еще недостаточно, чтобы студенты смогли вывести значение слова на основе языковой догадки. Для развития языковой догадки учащимся необходимо опираться на закономерности русского словообразовательного анализа, чтобы в процессе систематической работы над отобранными словообразовательными моделями они научились сознательно переносить свои умения на явления аналогичного порядка. Кроме того, должно пройти некоторое время, чтобы в ходе обучения китайские учащиеся быстро научились понимать неизвестные слова, не обращая сразу же к словарю, и почувствовали радость и удовлетворение от самостоятельного понимания значений слов в процессе чтения текста [1. С. 17–20].

Приведем некоторые примеры отличия грамматической системы русских и китайских языков. В китайском языке частям речи не присущи морфологические показатели, в связи с чем одно и то же слово может одновременно соответствовать и русскому существительному, и глаголу, и наречию и прилагательному: *jiaoyu* — *воспитывать, воспитание, воспитанный, воспитанно*. Категория рода передается при помощи местоимений *он, она, оно* или узнается из контекста, при этом мужской или женский род присущ только существительным, обозначающим человека, все остальные существительные, как правило, относятся к среднему роду. Синтаксис в китайском языке характеризуется строгой системой правил, каса-

ющихся порядка слов, соединения в предложении и структурных особенностей предложений различного типа. Грамматическая роль слова и его связи с другими словами устанавливается главным образом за счет порядка слов, нарушение которого приводит к изменению грамматической роли и связи слов в предложении. В китайском языке отсутствует спряжение глаголов, а категория времени и вида выражается аналитически или узнается из контекста. В связи с существенными различиями грамматических систем русского и китайского языков у китайских учащихся, как правило, возникают большие трудности при овладении русским языком и понимании при чтении.

В целях повышения качества обучения китайских учащихся русскому языку было создано и используется на практике этноориентированное учебное пособие по чтению «Знаменитые имена России. XXI век». Составителями учебного пособия учитывались лингводидактические традиции Китая, специфика родного языка учащихся, особенности китайского менталитета и характер речемыслительной деятельности китайцев. Тексты пособия носят культурологический характер и включают интересные факты и события из жизни современных российских художников, артистов, певцов, музыкантов, писателей, ученых и спортсменов. Основная задача пособия — научить иностранных учащихся читать и понимать тексты средней трудности самостоятельно в классе и дома на основе развития навыков прогнозирования.

Предложенная в пособии система текстов построена в соответствии с принципом тематического концентризма и предполагает развитие у китайских учащихся приемов языковой догадки не только на основе предтекстовых подготовительных упражнений, но и на основе серии специально составленных, строго структурированных и взаимосвязанных текстов, обеспечивающих постепенный переход от стадии тренировки к речевой практике. В соответствии с этим система национально-ориентированных упражнений состоит из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, направленных на последовательное выполнение речевых действий, способствующих развитию навыков извлечения, комбинирования и трансформации информации, а также коммуникативной компетенции китайских учащихся.

Система работы с текстами пособия последовательно и конкретно направлена на облегчение понимания содержания читаемого и развивает умения оперировать языковым материалом с учетом специфики восприятия письменного текста именно китайскими учащимися. Содержание текстов культурологического плана расширяет кругозор китайских учащихся и обогащает их знаниями о народе России и русском языке.

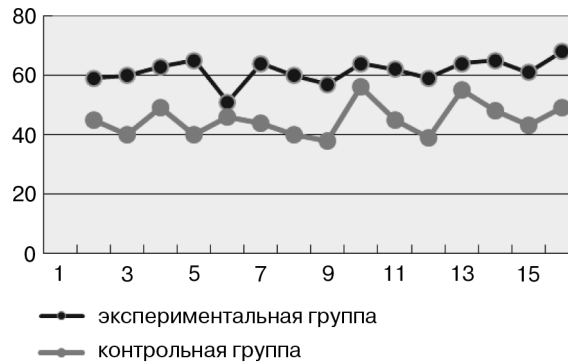
К каждому тексту разработаны задания, словарь и комментарии на китайском и английском языках. В дополнение к вербальным материалам для облегчения обучения приемам самостоятельного чтения разработан учебный сайт, сопровождающий учебное пособие «Знаменитые имена России. XXI век», позволяющий студентам работать самостоятельно в удобном для себя режиме.

Концепция этноориентированного обучения китайцев с использованием интернет-ресурсов позволяет формировать коммуникативную компетентность и

лингвокультурную толерантность, а также прививать вкус к самостоятельному чтению. Сопровождающие учебное пособие тесты для аудиторной и самостоятельной работы отвечают задачам формирования лингвокультурной компетенции, способствуя выработке навыков самоконтроля и самооценки уровня сформированности коммуникативной компетенции китайских учащихся.

Как показало обучение, проводимое на основе материалов пособия в течение ряда лет, предлагаемые упражнения для развития навыков контекстуальной и языковой догадки способствуют положительной динамике развития приемов самостоятельного чтения в китайской аудитории; навыки понимания незнакомых слов на основе приемов словообразования в процессе выполнения подготовительных предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений успешно переносятся китайскими учащимися в процессе понимания незнакомых слов при чтении оригинальных текстов.

При одинаковой стартовой позиции в экспериментальной группе, где применялась этноориентированная методика (использовался родной язык учащихся для ввода новой лексики, велась целенаправленная работа над лексикой и грамматикой перед чтением текста, учитывались особенности восприятия информации китайских учащихся) испытуемые показали более высокий уровень сформированности чтения, аудирования и говорения, чем в контрольной группе. Ниже приводится график результатов опытного обучения (рис.).



**Рис.** Сравнительный анализ по общему баллу

Полученные результаты опытного обучения на материале лингвокультурологических текстов при рациональном сочетании структурированного текстового материала со специальными упражнениями свидетельствуют о сформированном умении учащихся самостоятельно и автоматически использовать эти приемы при чтении оригинальных текстов.

Таким образом, комплексная работа с текстами пособия с учетом этнокультурологических особенностей китайцев при использовании лексико-грамматических и коммуникативно ориентированных упражнений, а также учебного сайта и тестов позволяет китайским учащимся вырабатывать навыки извлечения, комбинирования и трансформации информации из текста, развивать фонетические, грамматические, аудитивные и коммуникативные навыки, а также обучать самостоятельной работе, самоконтролю и самооценке.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Большакова Н.Г. Языковая догадка в системе обучения чтению иностранных учащихся.* М.: Экон-Информ, 2014.
- [2] *Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного [электронный ресурс]: монография. — электронные текстовые данные.* М.: РУДН, 2011.
- [3] *Хаматова А.А. Словообразование современного китайского языка.* М.: Муравей, 2003.
- [4] *Чжао Цюе. Комплексный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами: дисс. ... д-ра пед. наук.* М., 1999.

## THE ACCOUNTING OF ETHNOMETHODOLOGICAL FEATURES OF CHINESE STUDENTS IN TEACHING INDEPENDENT READING USING MULTIMEDIA

N.G. Bolshakova, O.V. Nizkoshapkina

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

The article deals the problems of teaching Chinese students independent reading using multimedia and tests in order to self-control. The authors propose an approach taking into account the ethnoculturological peculiarities of the Chinese, the specifics of their mentality and traditions of language teaching. The proposed concept of ethnically oriented education is realized on the basis of specially paragraphing, appropriate tasks and exercises, developing the language forecast.

**Key words:** ethnically-oriented teaching, Chinese learners, word formation, language forecast, independent reading, lingvoculturological competence

## REFERENCES

- [1] Bolshakova N.G. *Yazy'kovaya dogadka v sisteme obucheniya chteniyu inostrannix uchashixsya* [The language guess in the system of teaching reading to foreign students]. Moscow: "E`kon- Inform" Publ., 2014.
- [2] Pugachev I.A. *E'tnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo* [e`lektronnij resurs]; monografiya [Ethnicity focused methods in multicultural teaching Russian as a foreign language [electronic resource]: monograph. Moscow: RUDN Publ., 2011. 284 p.
- [3] Khamatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazы'ka* [Derivational of the modern Chinese language]. Moscow: "Muravej" Publ., 2003.
- [4] Chzhao Cyue. *Kompleksny'j podxod k ovladeniyu umeniyami receptivnoj pererabotki informacii v russkoyazy'chny'x tekstax kitajskimi studentami-filologami: diss. ... d-ra pedagog. nauk* [A comprehensive approach to mastering the receptive skills of information processing in the Russian-language texts for Chinese students-philologists: Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, 1999.

---

---

## ЭТНОМЕТОДИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ АРАБСКИМ СТУДЕНТАМ

Ю.А. Романов, Л.В. Соловьева

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»  
ул. Фрунзе, 21, Харьков, Украина, 61002

В статье представлены основы комплексного описания этноориентированной системы обучения РКИ арабских студентов. Источником данного подхода выступает учет этнокультурных особенностей обучаемых, на основании всестороннего изучения которых выстраивается частная методика преподавания РКИ, а также система национально-ориентированных тестов. Этнопсихологические особенности рассматриваются в целях преподавания РКИ; описаны ключевые аспекты, лежащие в основе реализации частной методики обучения РКИ для арабов. Значимость данного подхода обусловлена как инновационным потенциалом научного направления этнометодики, так и началом восстановления популярности РКИ в странах арабского региона.

**Ключевые слова:** методика обучения второму языку, русский как иностранный, этноориентированная система обучения РКИ, этнокультурные особенности арабских студентов, разработка национально-ориентированных тестов

К общепризнанным достоинствам национально-ориентированной методики преподавания РКИ традиционно относят преимущества, обеспечивающие более высокий уровень эффективности и интенсивности учебного процесса, увеличение объема изучаемого материала и сокращение сроков его изучения; возможности, связанные с более точным и правильным его восприятием и усвоением и проч. При этом не вызывает сомнений, что «национально-языковую ориентацию обучения нельзя назвать лишь одним из принципов методики — “принципом учета языка учащихся”. Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [4. С. 70—71].

На современном этапе можно констатировать, что данная установка заложила основы нового научного направления — этнометодики — связанного с созданием этноориентированной модели обучения РКИ. Следует отметить, что в целом данная модель предусматривает изучение на сопоставительной основе языковой детерминации, национальных традиций и этнопсихологических особенностей русских, с одной стороны, и иностранцев, изучающих русский язык — с другой; выявление специфики обучения иностранных учащихся русской фонетике, лексике, грамматике; конструирование национально-ориентированных тестов по русскому языку [2].

К настоящему времени разработана системная частная методика преподавания РКИ англоговорящим и франкоговорящим студентам [3], описаны особенности этноориентированной модели обучения РКИ китайских [2] и южнокорейских студентов [10] (см. также связанные с этой проблематикой труды И. Бобрышевой,

О. Быковой), разработана национально-ориентированная рабочая программа по русскому языку для студентов из Вьетнама [8], подготовлен ряд национально-ориентированных учебников для учащихся из Австрии, Англии, Венгрии, Вьетнама, Германии, Италии, Китая, Кубы, Монголии, Сенегала, США, Чехии и др.

Что касается реализации данного подхода в обучении РКИ студентов из стран арабского региона, то можно отметить предпринимавшиеся на практике попытки создания национально-ориентированных учебников (в частности, учебника РКИ для суданцев), наличие большого массива работ, посвященных отдельным аспектам преподавания арабам русской фонетики, графики, лексики, грамматики (количество работ, оказавшихся только в фокусе нашего внимания, исчисляется десятками), а также многочисленные труды, посвященные лингвистическим, этнопсихологическим, социокультурным особенностям данного контингента учащихся, без учета которых невозможно эффективное преподавание РКИ.

Цель настоящего исследования — на основе имеющегося опыта реализации принципов этнометодики представить основы комплексного описания этноориентированной системы обучения РКИ арабских студентов. Данная система, на наш взгляд, в целом должна включать изучение этнокультурных особенностей обучаемых, построение с учетом этих знаний частной методики преподавания РКИ, а также разработку национально-ориентированных тестов.

Как показывает практика, изучение особенностей родного языка студентов с целью обучения РКИ представляется крайне необходимым, поскольку в процессе сопоставительного анализа с русским языком обеспечивается возможность выявления сходств и различий между ними, что позволяет получить представление о характере «восприятия и усвоения учащимися материалов нового для них языка» и на основе этого «выработать специфическую стратегию обучения, соответствующую конкретному национально-языковому контингенту учащихся» [4. С. 71]. Изучение трудов, посвященных анализу лингвистических особенностей, которые необходимо учитывать при обучении РКИ арабских студентов, фиксирование с помощью технических средств (для дальнейшего изучения в фонетической лаборатории) их устной и письменной речи, беседы со старшекурсниками, сумевшими хорошо адаптироваться к русскоязычной среде, о типичных проблемах, связанных с изучением русского языка, дают уникальную возможность получения ценной информации «из первых уст», таким образом формируя необходимый банк данных для наиболее эффективной организации учебного процесса.

К общепризнанным особенностям арабского языка, которые подлежат обязательному учету в преподавании РКИ, относят такие:

*в области фонетики* — «система звуковых противопоставлений, влияние твердости и мягкости гласных фонем, характер ударения и интонации: арабские гласные не имеют дифтонгового характера; глухих и звонких пар в русском языке 11, в арабском 5 (отсутствует *б* — *п*, а отсюда ошибки типа *баба* вместо *пана*, *бочка* вместо *почка* и т.д.), отсутствие звука *в* (заменяется *у*) ... отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова... Из шести гласных звуков в русском языке в арабском только 3 — *а*, *и*, *у* — перед согласными арабы приближают *и* к *э* или *о* (звучит это так: *орок* (*урок*), *этом* (*атом*)); трудным для арабов является звук *ы*, особенно после звуков *т*, *д*, *с*, *з*, а также мягкие согласные — *мать*, *день*» [9. С. 65];

*при обучении письму* — отсутствие прописных букв в арабском языке (при написании имен собственных или в начале фразы студенты пишут строчные буквы), письмо справа налево (в силу чего учащиеся нередко меняют местами буквы, когда пишут по-русски), игнорирование на письме русских редуцированных гласных, так как арабы ассоциируют их с краткими гласными арабского языка (*пожалист* вместо *пожалуйста*), путаница между русскими и латинскими буквами *p, v, n, c, y, u, n* — *p, b, h, c, y, u, n* при интерференции, возникающей под влиянием английского или французского языка, одним из которых многие арабские студенты, как правило, неплохо владеют и др. [1];

*в области грамматики* — падежная система русского языка (в частности, «русский именительный падеж во многом сходен с формой Раф<sup>с</sup> в арабском языке», а «анализ такого емкого падежа, как Джарр» позволяет «выявить в арабском языке эквиваленты остальных падежей русского языка... в арабском языке нет таких предложных словоизменений, как русский предложный родительный, предложный дательный и т.п., а существует предложный “вообще”»: «падежная группа Джарр с окончанием на краткое *i*» отражает «собственно предложный падеж, дательный со значением адресата или предлогами, творительный со значением инструмента или с предлогами, родительный в сочетании существительного с существительным и предлогом, винительный с предлогом» [6. С. 86, 90]; в работе [5] для доступности изложения грамматического материала предлагается использование искусственно созданных эквивалентов русских падежей: «Именительный падеж (халатуль исмиа) — именное, номинативное положение; Родительный падеж (халатуль идафа) — положение изафета; Дательный падеж (халатуль максуд) — цель, искомое положение; Винительный падеж (халатуль маф’ул) — ситуация дополнения; Творительный падеж (халатуль маф’ул ма’аху) — положение дополнения; Предложный падеж (халатуль маджрур) — положение в родительном падеже» [5. С. 276]), употребление видов русского глагола (в арабском языке не существует категории вида; значения, которые в русском языке передаются посредством видовых пар глаголов (факт, многократность — однократность, процесс — результат, одновременность действий — последовательность действий), в арабском выражаются в основном с помощью категории времени), глаголы движения (необходимость объяснять различия в употреблении глаголов однонаправленного и ненаправленного движения (например, *идти* — *ходить*), поскольку в двуязычных словарях они переводятся одинаково, а также снимать трудности при изучении переносных значений глаголов движения (по-русски: *Дождь идет. Переговоры идут. Речь идет...* — по-арабски: *Дождь падает. Переговоры бегут. Речь бежит...*)), притяжательное местоимение *свой* (в арабском языке значение принадлежности третьему лицу может выражаться как местоимениями *его, ее, их*, так и местоимением *свой*, и это является причиной ошибок типа: *Мой отец работает инженером и очень любит его работу* (вместо *свою работу*)), односоставные безличные предложения типа *Жарко. Шумно. Скучно*, которые не являются характерными для арабского языка и представляют для арабов особую трудность;

*при обучении нормам речевого этикета* — это, например, формы обращения, смысловые оттенки которых заметно влияют на их употребление в различных

ситуациях речевого общения и (при правильном использовании) обеспечивают необходимые условия для успешной межкультурной коммуникации и др.

Для формирования надлежащего уровня межкультурной компетенции преподавателю РКИ необходимо изучение разнообразных источников, обеспечивающих возможность получить общее представление о странах арабского региона (относятся к одной из самых устойчивых мировых цивилизаций, давшей миру бесценные памятники культуры и великие научные достижения), а также проведение системного анкетирования — и тех студентов, которые уже проходят обучение, и потенциальных — привлекая их к образовательному сотрудничеству через Интернет.

В качестве удачного примера анкетирования можно назвать анкету «Обучение иностранным языкам в арабских странах и обучение арабских учащихся в российских вузах», предложенную в работе [7]. В результате проведенного анкетирования студентов из Иордании, Ливана, Марокко, Сирии, Туниса и других стран (анкета содержит 98 вопросов, разделенных на четыре группы: а) анкетные данные — с целью получить информацию об имени, поле, возрасте учащегося, стране его происхождения и т.п.; б) вопросы о национальной системе преподавания иностранных языков; в) общие вопросы по различным аспектам преподавания; г) вопросы о характере изучения русского языка в новой для них среде) собраны ценные сведения, на основании которых можно получить общее представление о специфике преподавания иностранных языков в арабских странах, выявить ожидания учащихся относительно того, каким, по их мнению, должен быть учебный процесс, а также их отношение к тому, как он реально протекает в русскоязычной среде.

В этой же работе определены основные принципы создания комплексного этноориентированного описания арабского контингента учащихся (принцип опоры на совокупность адаптационных процессов, принцип подчиненности лингводидактическим целям обучения РКИ) и предложено с этой целью производить отбор информации по таким направлениям, как географические и климатические условия арабских стран, этнопсихологические данные (национальный когнитивный стиль, темперамент, инструменты мотивации), социальное устройство общества (религии, конфессиональные различия, гендерные роли, институт брака, языковая политика, невербальное коммуникативное поведение), данные об образовательной системе и национальных дидактических традициях и др. [7. С. 97—99].

По нашим многолетним наблюдениям, обобщенный образ арабского студента, отчетливо проявляющийся при учебе в русскоязычном окружении, характеризуют следующие этнопсихологические особенности.

1. Повышенная эмоциональная подвижность, возбудимость, экспансивность и склонность к броским внешним эффектам (самопрезентация в учебной группе под каким-либо эффектным прозвищем — «Доктор», «Мистер Дамаскус» (у студента, который, будучи родом из города Дамаска, всячески подчеркивал свое столичное происхождение) или факты того, что пропускающие занятия без уважительных причин студенты, как правило, многократно клянутся не только лег-

ко и быстро наверстать упущенное, но и превзойти других, аргументируя свою уверенность присущими им блестящими способностями и умом и настаивая на установлении для себя режима особого — по сути, свободного — посещения занятий — дословно: «Я клянусь! Я — умный! Русский язык — легко!»).

2. Высокая импульсивность, недостаточный самоконтроль при выражении чувств и эмоций и склонность к преувеличениям (активная декларация о женитьбе на русской девушке после первого знакомства с ней во время экскурсионной поездки в другой город при отсутствии всякого объективного повода для подобных деклараций), зачастую субъективная оценка окружающей действительности (в частности, мы сталкивались с тем, что, когда в оценочной шкале студента по отношению к такому, например, на первый взгляд, почти нейтральному предмету, как красота городских улиц, улицы неродного города, в котором проходило его обучение, никогда не могли даже приблизиться к красоте улиц родных, домашних).

3. Трудолюбие и напористость при отсутствии дисциплины (часто реализуются вместе с предпринимательскими способностями: эталонным является широко бытующий, например, в ливанской общине и рассказываемый не без чувства гордости анекдот о молодом ливанском парне (о «малыше»), приехавшем устраиваться на работу в Монреаль продавцом в супермаркет и в первый же день работы совершившем за полный рабочий день продажу товара всего лишь на один чек, что первоначально вызвало недовольство у менеджера (обычное количество чеков — от 20 до 30), но этот чек превышал сумму в 100 000 долларов — весьма характерное противопоставление обыденной дисциплине (20—30 чеков) блистательного гения молодого напористого ливанца, шаг за шагом уговорившего своего клиента выписать банковский чек на покупку и удочки, и лодки, а затем и джипа, при том что первоначально он намеревался купить лишь один маленький рыболовный крючок).

4. Беззаботное отношение к своему будущему (вероятно, обусловленное житейской закалкой и зачастую приспособленностью к проживанию в зонах военных конфликтов, фатализмом, а также высокой мобильностью и наличием религиозных, общинных и родственных связей по всему миру).

5. Суеверия и предрассудки (керамические амулеты и всевозможные талисманы, предохраняющие от беды; магические числа; суеверия, связанные с животными).

6. Стремление любой ценой «сохранить лицо» перед окружающими, высокая значимость понятий о чести и о личном достоинстве. Яркий пример этого наблюдался в нигерийской группе студентов, с которыми — единственный в группе — проходил обучение студент из Ирака: плохо понимая язык-посредник (английский), к которому нередко прибегал проводивший обучение русист-преподаватель во время объяснения грамматического материала, иракский студент записался на курсы изучения английского языка, чтобы овладеть им и быть не хуже своих товарищей по группе.

7. Высокомерие и ирония по отношению к представителям более низких социальных слоев и одновременно видимое подобострашие, выражаемое в речи и в манере себя вести при общении с теми, кто обладает более высоким социальным

статусом, как исторически сложившаяся особенность, обусловленная иерархической системой общественного устройства, жестко насаждавшейся верхами. Например, проходивший обучение в одной группе с китайцами студент из Ливана, пользовавшийся финансовой поддержкой своего довольно состоятельного дяди-бизнесмена и постоянно обедавший в достаточно дорогом ресторане, часто выказывал китайским студентам свое пренебрежение, демонстративно открывая окна в аудитории для проветривания после большого перерыва, во время которого китайцы пили традиционный чай из термосов и ели принесенные заранее гамбургеры; при этом весьма примечательным было то, что если сопровождавшая показательное проветривание назидательная тирада ливанца о том, что китайским студентам нужно обедать в ресторане, и о том, что запах еды в аудитории совершенно не дает ему возможности заниматься и т.д., вдруг неожиданно прерывалась звонком по мобильному телефону от дяди, его менторский тон тут же менялся на подобострастный, что не могло проходить незамеченным и не вызывать улыбок у окружающих: собственно говоря, по этому подобострастию все присутствующие при телефонном разговоре всегда могли определить, что студенту звонит его дядя.

8. Составление мнения о человеке по его внешнему виду, которому арабы придают очень большое значение и на который, к сожалению, преподаватели-русисты часто не обращают должного внимания — необходима, как минимум, похвала студентам. Например, то, что в какой-либо аудитории побывала на занятиях арабская группа, очень легко определить по стойкому запаху парфюмерии: арабские юноши словно соревнуются в том, у кого из них лучше лежит гель на волосах и у кого туалетная вода пахнет изысканнее и дороже.

Обобщенный образ арабского студента в немалой степени определяется и факторами общественного устройства (основами государственного строя являются смирение и послушание) и исламской культуры, которая, как известно, не расчленена на религиозную и светскую. К характерным особенностям ислама относят такие, как почитание Аллаха и его пророка Мухаммеда, совершение ежедневного пятикратного молитвенного ритуала, соблюдение мусульманского поста — рамадана, воздаяние милостыни, паломничество в Мекку и др. Нередки случаи, когда эти особенности оказывают влияние на учебный процесс: в частности, некоторые студенты категорически отказывались заниматься в пятницу на третьей паре, мотивируя свои действия необходимостью совершать молитву — полуденный намаз; другие просили выделить им для ежедневных молитв свободную аудиторию, куда они были готовы приносить специальные коврики и сосуды с водой; мы можем также отметить случай, когда студент совершал намаз на коврике перед открытой дверью туалета (выбор столь необычного места для молитвы объяснялся близким наличием — в виде раковины с водопроводным краном — источника воды, которая была ему необходима для предмолитвенного очищения).

Следует также учитывать то, что практически любой арабский студент перед приездом на учебу с раннего детства большое количество времени находился под воздействием далеких от комфорта психологических условий, которые накладывали на него жесткие поведенческие и эмоциональные рамки: психологическое давление осуществлялось и со стороны структурированной иерархии внутри се-

мы (родители, представители старшего поколения, влиятельные родственники), и со стороны педагогов, администрации школы (вуза), и под влиянием гуманитарных стандартов самого общества в целом, основанных на общественном мнении и строго регламентированных поведенческих моделях и ритуалах. К сожалению, бывают случаи, когда некоторые студенты, попадая в новое для себя окружение, в котором отсутствуют привычные для них ограничительные рамки, просто теряют голову, испытывают чувство неконтролируемой свободы и вседозволенности, что может приводить к неприятным последствиям (студенты становятся жертвами криминалитета, испытывают проблемы со здоровьем и т. д.). Задача преподавателя-русиста — на основании профессионального опыта и межкультурной компетенции не допустить развития подобного рода событий и создать все необходимые условия для нормального протекания учебного процесса и успешной лингвокультурной адаптации студентов.

Не менее важной составляющей системы обучения РКИ является разработка этноориентированных тестов. В зависимости от этнопсихологических особенностей обучаемых, при подготовке тестовых материалов учитываются такие факторы, как лимит времени проведения теста, требования к его экономичности, практичности; определяется так называемая фаза вработывания, необходимая испытуемым для достижения максимальной продуктивности при тестировании, а также набор необходимых средств (последовательность и разнообразие заданий, дизайнерские приемы), стимулирующих мотивацию для его прохождения. При этом важность учета особенностей родного языка тестируемых не подлежит сомнению, поскольку пренебрежение ими может поставить под сомнение результат тестирования как такового (достаточно назвать широко известные примеры из практики, когда тестируемые арабские студенты входили в заблуждение и проваливали тестовое задание из-за серии картинок, изображавших события в последовательности, привычной для русскоговорящих (слева направо), в то время как арабскими учащимися последовательность событий воспринималась в обратном порядке; как было установлено экспериментами, в таком же порядке — справа налево — арабы располагают картинки, изображающие завтрак, обед и ужин). В целом же, как отмечает Т.М. Балыхина, «национально-ориентированные тесты должны разрабатываться как система, оценивающая динамику осуществления средствами изучаемого (русского) языка... перцептивных, мнемических, компенсационных, регуляционных и других действий (диагностический тест)... динамику формирования языковых и речевых навыков и умений (тест успешности), подводящих к выполнению... тестов определенного уровня владения РКИ (тест возможностей)» [2. С. 319].

Таковы в общих чертах главные составляющие этноориентированной системы обучения РКИ арабских студентов. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении определяются как инновационным потенциалом этнометодики в целом, так и началом возрождения (после известного спада) традиционной популярности русского языка в арабских странах, которое выступает залогом того, что русский язык в будущем займет место одного из ведущих иностранных языков, изучаемых в данном регионе.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Александрова А.Ю.* Проблемы обучения арабов русскому письму // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 36 (77). С. 237—241.
- [2] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.
- [3] *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М.: ВЛА-ДОС, 2001. 384 с.
- [4] *Вагнер В.Н.* Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70—75.
- [5] *Гатаулина Л.К.* К проблеме обучения РКИ учащихся с родным арабским языком на начальном этапе предвузовской подготовки // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 23. С. 275—278.
- [6] *Камаль Н.А.* Семантика падежей в русском и арабском языках // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 86—90.
- [7] *Кротова Т.А.* Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2015. 243 с.
- [8] *Ременцов А.Н., Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л.* Национально ориентированная рабочая программа по русскому языку для студентов из Вьетнама // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ», Сочи, 1—2 ноября 2014 г. Т. 4. СПб.: «РОПРЯЛ», 2014. С. 125—130.
- [9] *Санникова А.В.* Арабско-русская интерференция на различных уровнях языковой деятельности РКИ // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XVII международной научно-практической конф. под эгидой МАПРЯЛ, Минск, 2—3 февраля 2011 г. Минск: БЭУ, 2011. С. 65—67.
- [10] *Цыренова М.И.* Особенности национально-ориентированной модели обучения для заданного контингента учащихся // Вестник ЦМО МГУ. Методика. 2012. № 3. С. 49—54.

## METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL) IN ETHNIC FOR ARABIC STUDENTS

Yu.A. Romanov, L.V. Solovyova

National Technical University «Kharkov Polytechnic Institute»  
Frunze str., 21, Kharkov, Ukraine, 61002

This article presents the basics of the complex description of ethnically oriented RFL training system for Arabic students. The source of this approach is consideration of ethno-cultural peculiarities of the trainees, the comprehensive study of which gives the basis of private RFL teaching methods, as well as the system of nationally oriented tests. Ethno-psychological peculiarities are considered for the purpose of RFL teaching; key aspects underlying the implementation of private RFL teaching methods for the Arabs are described. The importance of this approach is due to both the innovative potential of the scientific field of methods of teaching RFL in ethnics and the start of restoring the popularity of the Russian language as a foreign language in the Arab region.

**Key words:** methods of teaching a second language, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian in ethnic, ethno-cultural peculiarities of Arabic students, nationally oriented test development

## REFERENCES

- [1] Aleksandrova A.Yu. *Problemy obucheniya arabov russkomu pismu* [The problems of teaching the Arabs Russian writing]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [Proc. of Herzen Russian State Pedagogical University]*, 2008. No. 36 (77), pp. 237–241.
- [2] Balykhina T.M., Chzhao Yuyszian. *Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitaitsev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya: Monografiya* [From methods of teaching Russian to methods of teaching Russian in ethnic. Teaching the Chinese the Russian Language: the problems and the ways to overcome them: monograph]. Moscow: RUDN Publ., 2010. 344 p.
- [3] Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoriashchim i frankogovoriashchim na osnove mezhyazykovogo sopostavitelnogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovanie. Struktury predlozhenii, poriadok slov. Chasti rechi: Ucheb. posobie dlia stud. vysh. ucheb. zavedenii, obuch. po spets. «Filologiya»* [Methods of teaching the English-speaking and French-speaking students the Russian language, based on cross-language comparative analysis: Phonetics. Graphics. Word building. Sentence structure, Word order. Parts of speech: The learning guide for students of higher education institutions learning the specialty “Philology”]. Moscow: Humanitarian Publ. Centre VLA-DOS, 2001. 384 p.
- [4] Vagner V.N. *Natsionalno orientirovannaya metodika v deistvii* [Nationally oriented technique in action]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian Language Abroad]*, 1988, no. 1, pp. 70–75.
- [5] Gataullina L.K. *K probleme obucheniya RKI uchaschchikhsia s rodnym arabским yazykom na nachalnom etape predvuzovskoi podgotovki* [On the problem of teaching pupils with native Arabic language Russian as a foreign language at the initial stage of pre-university training]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta [Bulletin of Kazan Technological University]*, 2011, no. 23. pp. 275–278.
- [6] Kamal N.A. *Semantika padezhei v russkom i arabском yazykakh* [Semantics of cases in the Russian and Arabic languages]. *Russkii yazyk za rubezhom [Russian Language Abroad]*, 1988, no. 1, pp. 86–90.
- [7] Krotova T.A. *Etnoorientirovannaya sistema lingvokulturnoi adaptatsii arabских uchaschchihhsia v praktike obucheniya RKI*. Diss. kand. pedagog. nauk [Ethnically oriented system of localization of Arab students in the practice of RFL teaching. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2015. 243 p.
- [8] Rementsov A.N., Kozhevnikova M.N., Kuznetsov A.L. *Natsionalno orientirovannaya rabochaya programma po russkomu yazyku dlia studentov iz Vietnama* [Nationally oriented work program on Russian for students from Vietnam]. *Dinamika yazykovykh i kulturnykh protsessov v sovremennoi Rossii: Materialy IV Kongressa «ROPRYAL», Sochi, 1–2 noiabria 2014 g.* [The dynamics of language and cultural processes in modern Russia: Proc. IV-th Congr. of “ROPRYAL”, Sochi, 1-2 Nov., 2014]. St. Petersburg: “ROPRYAL” Publ., 2014, vol. 4, pp. 125–130.
- [9] Sannikova A.V. *Arabsko-russkaya interferentsiya na razlichnykh urovniakh yazykovoi deyatelnosti RKI* [Arabic-Russian interference on different levels of RFL language activity]. *Tekhnologii obucheniya RKI (yazykam) i diagnostika rechevogo razvitiya: materialy XVII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pod egidoi MAPRYAL, Minsk, 2–3 fevralia 2011 g.* [The technologies of RFL (language) teaching and diagnosis of speech development: Proc. XVII-th Int. scientific and practical conf. under the auspices of MAPRYAL, Minsk, 2-3 February, 2011]. Minsk: BEU Publ., 2011, pp. 65–67.
- [10] Tsyrenova M.I. *Osobennosti natsionalno-orientirovannoi modeli obucheniya dlia zadannogo kontingenta uchaschchihhsia* [The peculiarities of nationally oriented training model for a given enrollment]. *Vestnik TsMO MGU. Metodika [Bulletin of CIE MSU. Methods]*, 2012, no. 3, pp. 49–54.

# ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

## ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА: ФОНЕТИЧЕСКАЯ, ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ, ГРАММАТИЧЕСКАЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

О.А. Беженарь

Миланский государственный университет  
*ул. Пертини, Милан, Италия, 20010*

Как увеличить объем учебного материала по русскому как иностранному в итальянской аудитории, сократив при этом сроки его изучения? Как добиться более точного понимания и более глубокого усвоения языка? Как усилить положительный перенос и преодолеть отрицательное влияние родного языка? Ответ на эти вопросы дает анализ наиболее типичных устных и письменных ошибок студентов, которые обусловлены межъязыковой интерференцией (родного или второго неродного языков). Различие алфавитов и артикуляционной базы языков, системные различия в грамматике и лексике — все это рождает стойкие и трудно исправимые ошибки. Первым шагом для устранения их из речи учащихся является осмысление преподавателем природы этих ошибок. Вторым — такое построение учебного процесса, которое бы учитывало сходства и различия родного и изучаемого языков и могло бы тем самым предотвращать нарушения в речи итальянцев на русском языке.

**Ключевые слова:** РКИ, обучение италоязычных учащихся, межъязыковая интерференция, типичные ошибки в речи итальянских учащихся на русском языке

В данной статье мы ставим цель представить наиболее типичные ошибки итальянских студентов в русской речи, которые обусловлены межъязыковой интерференцией. На конкретных примерах мы покажем, что их обязательный учет при написании национально-ориентированных пособий сделал бы обучение более логичным, компактным, результативным.

Одними из первых проблемы межъязыковой интерференции в отечественной методологии начали исследовать С.Ф. Шатилов [4], Л.В. Московкин, В.В. Алимов. Психологический аспект отрицательного влияния родного языка на изучение иностранного рассматривали в своих трудах Т. Томашевский и Л. Бандура. Не ослабевает интерес к этой теме и в наши дни.

В Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дается такое определение понятия «интерференция»: «Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Интерференция выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [1].

Вопрос предупреждения и устранения интерференционных ошибок до сих пор считается недостаточно исследованным. К настоящему моменту написано не так много национально-ориентированных учебных пособий для итальянцев по русскому как иностранному. Среди такого рода пособий по РКИ (созданных для обучения вне языковой среды) особого внимания заслуживает Грамматика русского языка [5] для итальянских учащихся и преподавателей, работающих с этими учащимися. Авторы пособия собрали наиболее типичные ошибки учащихся и распределили их по соответствующим темам. Мы на практике убедились в ценности подобных материалов в предупреждении наиболее частотных ошибок учащихся в письменной и устной речи. Ведь, как известно, предупреждать ошибки легче и продуктивнее, чем потом бороться с ними, не говоря уже о важности самого факта осмысления преподавателем причин разных отклонений в речи учащихся.

Интерференция приводит к самым разнообразным языковым ошибкам учащихся. Так, к наиболее частым из них относятся:

- неразличение на слух и в произношении твердых и мягких согласных;
- неразличение глухих и звонких согласных;
- использование итальянской интонации в речи на русском языке;
- орфографические ошибки;
- кальки и полукальки многих устойчивых словосочетаний;
- искаженный порядок слов в предложении;
- буквальный перевод там, где структуры языков не совпадают.

После проведения диагностического и корректирующего тестирования нами было выявлена серия постоянно повторяющихся ошибок, которые мы распределили по темам.

**Ошибки в произношении гласных и согласных звуков.** Неразличение твердых и мягких согласных влияет на восприятие, а иногда искажает смысл слова: *был-бил, выл-вил, быть-быт, лук-люк, мышка-мишка, любо[в], сегодн[а]; Ол[а]; Магазин зак[r'и]т; Кот п[r'и]гнул на дерево* и др.

Неразличение глухих и звонких согласных в ряде случаев также искажает смысл слова: *суп-зуб, дуб-туп, [с]онтик, эк[с]амен, прекра[з]ный* и др.

Отсутствие редукции безударных гласных меняет облик слова: *[о]ксана, м[о]л[о]кó, [ч'а]сы, [п'а]тнáдцать, де[в'а]нóсто, п[о]шёл, [с'е]стра́.*

Неразличение шипящих звуков [ж], [ш], [ш']': *следую[ш]ий, и[ш]ет, обслуж[ш]ивание, возвра[ш]аются, сегодня[с']ний.*

В устной речи неумение произносить сочетания типа ТЬЯ — ТЬЯ, а под влиянием сложившегося во внутренней речи неверного произношения — опущение твердого и мягкого знаков на письме: *когда встретишься с друзьями; к счастью; Джулета, здорове, итальянский язык, итальянцы, объявление.*

**Акцентуационные ошибки:** *я забыл телéфон (ит. telefóno).*

**Невладение типами ИК** и незнание закономерностей их употребления. Это прежде всего касается интонирования таких предложений, которые допускают изменение коммуникативного типа (повествование — вопрос, вопрос — оценка и др.) только с помощью типа ИК, т.е. без перестройки структуры предложения. Например, вопросительные предложения *Мы будем смотреть сегодня фильм? Сегодня будет контрольная? Вы сердитесь?* учащиеся произносят с интонацией ИК-1 (т.е. как повествование), а не с ИК-3 (как должен произноситься вопрос без вопросительного слова).

**Неумение различать центр ИК** и недооценка роли так называемой работы центра: это ведет к тому, что учащиеся неправильно отвечают на вопросы, игнорируя логический центр предложения. Например, на вопросы *Он придет завтра? — Он придет завтра? — Он придет завтра?* — часто можно будет услышать только один вариант ответа: *Да, он придет завтра.*

**Орфографические ошибки.** Этот тип ошибок продиктован подсознательным желанием копировать написание итальянских слов:

*экзамен (esame), езам (esame), космонаут (cosmonauta), помодор (pomodoro), символ (simbolo), Вумтория (Vittoria), ристорант (ristorante), апплаudirовать (applaudire).*

**Ошибки в употреблении падежей и предлогов.** Причина этих ошибок — в несопадении предложно-падежных систем русского и итальянского языка, а также в различии некоторых синтаксических структур (со значением принадлежности, состояния и др.).

Типичная ошибка	Итальянский язык	Русский язык
У меня голод. У меня жажда	Ho fame. Ho sete	Хочу есть. Хочу пить
Он не дома	Lui non è a casa	Его нет дома
Он в доме друга	Lui è a casa di un amico	Он у друга
Мне болит горло	Mi fa male la gola	У меня болит горло
Он просит маму, который час?	Lui chiede alla mamma che ore sono/ siano	Он спрашивает у мамы, который час
Спрашивает помощь	Chiede aiuto	Просит помощи
Статуя Мадонны золота	La statua della Madonna è d'oro	Статуя Мадонны из золота
Достигла высокие результаты	Ha raggiunto grandi risultati	Достигла высоких результатов
У меня 20 лет	Ho 20 anni	Мне 20 лет
Я исполнилось 18 лет сегодня	Oggi ho compiuto 18 anni	Сегодня мне исполнилось 18 лет
Я грустный	Sono triste	Мне грустно
У меня холодно	Ho freddo	Мне холодно
Помогаю маму и папу	Aiuto la mamma e il papà	Помогаю маме и папе
Звоню маму и папу	Chiamo la mamma e il papà	Звоню маме и папе
Упражняюсь с учебником Хаврониной	Mi esercito con il libro di...	Делаю упражнения по книге...
Я смотрю с окна. На картине мы видим как женщина смотрит ребенка	Guardo dalla finestra. Sul quadro vediamo una donna guardare il bambino	Я смотрю в окно. На картине мы видим, что женщина смотрит на ребенка
Я уже здоровала учителей	Ho già salutato gli insegnanti.	Я уже поздоровалась с учителями

Типичная ошибка	Итальянский язык	Русский язык
Милан является центр Ломбардии	Milano è al centro della Lombardia.	Милан является центром Ломбардии
Милан стал экономическая столица Италии	Milano è diventata la capitale economica d' Italia	Милан стал экономической столицей Италии
Сфорца была семьей самой сильной Милана	Gli Sforza erano/sono stati la famiglia più potente di Milano	Сфорца была самой сильной семьей в Милане
У Лондона есть много достопримечательностей	A Londra ci sono tante cose da vedere	В Лондоне много достопримечательностей

**Ошибки в употреблении видо-временных форм глагола.** Частотны ошибки в выборе вида глагола: *Сначала Маринина начинала работать в милиции, а потом уже стала писательницей; Когда я была маленькой, я попробовала готовить торт; Я еще не искала метод, чтобы выучить этот язык; Я начинала изучать русский в школе, и мне очень понравилось; Нацисты разрушали Милан в конце войны; Данте умирал в 1321 году.*

Типична ошибка употребления будущего времени в прошедшем при передаче прямой речи в форме косвенной:

*Он сказал, что он поехал в Венецию. Ha detto che è andato a Venezia.* Ср.: *Он сказал, что он поедет в Венецию.*

*Он сказал, что когда он вырос, он стал бы космонавтом. Lui ha detto che una volta cresciuto sarebbe diventato un cosmonauta.* Ср.: *Он сказал, что, когда вырастет, будет космонавтом.*

**Ошибки, связанные с порядком слов в предложении.** В итальянском языке фиксированный порядок слов: субъект — предикат — прямое дополнение. Поэтому последний компонент трехчленного предложения не может восприниматься учащимися как субъект, следовательно, он приобретает в их речи грамматическую форму объекта: *За столом собиралась всю семью; Мне нравится эту книгу; У меня есть книгу.*

**Ошибки в употреблении предлогов «для» и «чтобы» для выражения цели.** В итальянском языке для выражения цели в простом предложении используется предлог «per» + существительное или инфинитив глагола. «Borsa per i libri. Per imparare il russo bisogna lavorare tanto». В русском языке итальянскому «per» соответствуют две структуры: «для + существительное» и «чтобы + инфинитив». Вследствие этого появляются ошибки: *Для изучить русский язык, надо много работать. Я работаю вечером в баре для заработать деньги для учиться в университете.*

**Ошибки в выборе лексемы из одной лексико-семантической группы.** Эти ошибки можно рассматривать «как некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы» [3].

Неразличение значений глаголов лексико-семантической группы *изучать/учить/учиться/заниматься* порождает множество ошибок: *Я изучаю в университете, а мой брат — в школе. В новой библиотеке студенты смогут учить, читать и даже отдыхать. Учу по учебнику «Жили-были». Я учусь русский язык.*

Группе близких по значению глаголов *употреблять/использовать/применять/пользоваться* в итальянском языке соответствует лишь один глагол usare, отсюда многочисленные стойкие ошибки: *Употребляю учебник «Поехали». Не люблю упо-*

*треблять карандаши — они часто ломаются. В Бергамо часто используют в пищу кукурузную муку.*

Если четырем русским глаголам восприятия (нюхать/трогать/слушать/пробовать) в итальянском соответствует только один глагол *sentire*, то с большой долей вероятности можно ожидать, что во всех указанных контекстах учащиеся будут затрудняться в выборе нужного глагола. Ср.:

*Послушай, какой запах. Senti che buon profumo. Понюхай, какой запах;*

*Послушай, какой мягкий мех. Senti come è morbida questa pelliccia. Потрогай, какой мягкий этот мех;*

*Senti che bella melodia — послушай, какая приятная мелодия;*

*Слышишь, какой приятный вкус? Senti che buon sapore. Попробуй, как это вкусно.*

**Ошибки, которые являются синтаксическими кальками с итальянского.** По аналогии с итальянским учащиеся продуцируют «удобные» им лексические и грамматические формы: *si può — non si può/можно — невозможно, infelice-felice/несчастный — счастливый.*

**Ошибки, связанные с употреблением рода существительных.** Конкретные примеры:

*padrone-padrone/Ангела Меркел как хозяйина в Европе; я ненавижу шоколаду (una cioccolata), дай мне книга (un libro), какая красивая дома (una casa), не хочу нести тяжелую чемодану (una valigia).*

**Ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией.** Это явление можно проиллюстрировать тем, что учащиеся копируют аналитические конструкции английского языка: *Летом я была в Эрмитаж музей; Я училась один месяц в Пушкин институт. На Вахтангов улице есть хороший музей.*

Кроме отрицательного переноса явлений родного языка на изучаемый, приводящего к ошибкам, можно наблюдать также случаи положительного переноса тех или иных языковых явлений на речь на другом языке. В нашей практике, например, при освоении тем «Модальные слова», «Переходные глаголы» трудностей и ошибок не возникало: здесь явно прослеживался перенос, который «...в силу совпадений в системах родного и изучаемого языков оказал положительное влияние на усвоение системы, нормы, узуса иностранного языка» [1. С. 195]. Но, к сожалению, такой положительный перенос — явление не столь частое, ведь даже в близкородственных языках нет полного совпадения языковых явлений на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях.

Как же избежать интерференции? Очевидно, что в *одноязычной* группе это сделать проще, чем в *многонациональной*. Второе условие для оптимального выбора способов представления и закрепления языкового материала — опора на национально-ориентированный подход к обучению, одним из ярких представителей которого является В.Н. Вагнер. Основу этой методики составляют принципы языковой системности и опоры на родной язык, а также коммуникативная направленность [2]. Мы полностью разделяем такой подход.

Противники национально-ориентированного обучения могут возразить, что многие ошибки итальянских учащихся (неразличение твердых-мягких, глухих-звонких, невладение типами интонации, неумение выбрать нужный глагол из лексико-семантической группы, ошибки на падежи, виды и многое другое) ти-

пичны также для речи представителей многих других наций, и это закономерно обусловлено *типологическими* особенностями русского языка на фоне других языков. Тем не менее мы полагаем, что этап увлечения учебниками «для всех» должен уступить место этапу написания национально-ориентированных пособий как отвечающих современным требованиям (глобализация, повышение потребности в изучении иностранных языков). В национально-ориентированных учебниках с самого начала в явном, открытом, эксплицитном виде должны быть показаны очень конкретные области языковых явлений, где чаще всего происходят нарушения правильности речи. При этом главное преимущество этих материалов должно заключаться в том, что эти проблемные участки будут проиллюстрированы конкретными (по возможности частотными и употребительными) единицами (лексемами и структурами) родного языка. На этом пути есть только одна опасность: чрезмерно увлечься «сопоставительством» в ущерб представлению русского языка системно и поэтапно. Однако при взвешенном подходе этой односторонности можно избежать.

В целом, вопрос интерференции нуждается в дальнейших исследованиях, конечной целью которых должно быть создание таких дидактических материалов, которые помогут экономно и логично предупредить все виды ошибок, ею вызванных.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИАКР, 2009.
- [2] *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. М., 1995. С. 17.
- [3] *Хавронина С.А., Крылова О.А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М., 1989.
- [4] *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л., 1985. 24 с.
- [5] *Palma Gallana, Pia Dusi, Noskova Tatiana.* Russo. Grammatica alfabetica. Avallardi., 2012.

### ITALIAN LANGUAGE INFLUENCE INTERFERING WITH THE LEARNING PROCESS OF RUSSIAN: PHONETIC, ORTHOGRAPHIC, GRAMMATICAL AND SYNTACTIC INTERFERENCE

**O.A. Bejenari**

University of Milan  
*Pertini str., 2, Milano, Italia, 20010*

How to increase the amount of educational material in Russian as a foreign language in an Italian classroom, having reduced the period of its learning? How to achieve better understanding and deeper language acquisition? How to strengthen a positive transfer and overcome the negative influence

of the native language? The answer to these questions gives an analysis of the most common oral and written students' mistakes which are caused by translingual interference (of the native or the second foreign languages). The different alphabets and bases of articulation of the languages, the systemic differences in grammar and vocabulary, all of this produce resistant and hard-to-correct mistakes. The first step to eliminate them from students' language is teachers' comprehension of the nature of these mistakes. The second step is the constitution of a learning process, that would take into account the similarities and differences of the native and studied languages, and that could thereby prevent violations in Italians' speech in Russian language.

**Key words:** Russian as a Foreign Language, Italian-speaking students' learning, translingual interference, Italian students' common mistakes in Russian speech

## REFERENCES

- [1] Azimov Je.G., Shhukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij* [Azimov Je.G., Shhukin A.N. The New Dictionary of methodic terms and concepts]. Moscow: IKAR Publ., 2009, P. 87.
- [2] Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo jazyka anglogovorjashhim i frankogovorjashhim. Fonetika. Grafika. Chasti rechi* [Methods of teaching Russian language and English-speaking French-speaking]. Moscow, publ., 1995. P. 17.
- [3] Khavronina S.A., Krylova O.A. *Obuchenie inostrancev porjadku slov v russkom jazyke* [Learning foreign Russian word order]. Moscow, publ., 1989. P. 40.
- [4] Shatilov S.F. *Aktual'nye problemy metodiki obuchenija russkomu jazyku inostrannyh uchashhihsja* [Actual Problems of Methodology of Teaching Russian for Foreign Students]. Leningrad, publ., 1985. 24 p.
- [5] Palma Gallana, Pia Dusi, Noskova Tatiana. *Russo. Grammatica alfabetica*. Avallardi., 2012.

---

---

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С БИЛИНГВАМИ В РУССКИХ ШКОЛАХ И АССОЦИАЦИЯХ ВО ФРАНЦИИ (Париж, Буа-Коломб, Конфлан-сент-Онорин и Сен-Жермен-ан-Ле)

Д.В. Летуновский

Университет Сорбонна Париж 10 Запад Нантер-Дефанс  
*улица дю Буа, 8, Аньер-сюр-Сен, Франция, 92600*

В статье представлены некоторые наблюдения автора, накопленные в процессе преподавания русского языка в некоторых русских школах Франции. Автор делится собственным опытом обучения русскому языку как иностранному и обучения русскому языку билингвов, которые владеют им на разных уровнях.

**Ключевые слова:** русский язык, группы разных возрастов, билингвы, подходы, методы

Я работаю с несколькими группами разных возрастов, социальных слоев, у которых разное представление о России, русском языке и культуре.

Если речь идет о группах младшего возраста, то у всех детей в основном одинаковая семейная ситуация: папа — француз, мама (национальности варьируются) — носитель русского языка.

Огромное преимущество таких или подобных семей в том, что с самого детства ребенок видит и впитывает в себя разность культур (и языки здесь выступают как самое яркое проявление этих различий) и мировоззрений.

Как показывает практика, выходцы из русскоязычных стран очень плохо ассимилируются во Франции, в большинстве своем сохраняя свои культуру, язык и религию. В эти три составляющие и входит понятие «русский».

У старшего поколения, подростков и детей, уже родившихся здесь, эти заостренные края самоидентификации сглаживаются. Как результат, появляется больше терпимости к проявлениям других культур. В отличие от людей, приехавших на место жительства, у рожденных во Франции вопрос об ассимиляции даже не стоит. Между собой дети (даже из русскоговорящих семей) общаются по-французски. «Нам так проще», — отвечают они на замечания учителей.

Как следствие — превалирование французского языка (школа, улица, телевидение и практически вся повседневная жизнь, за исключением нескольких часов в русской школе), русский становится на второе, а случается, и на третье место. В итоге человек говорит с акцентом, в его речи встречается множество галлицизмов, на письме он допускает грамматические, синтаксические и, конечно, стилистические ошибки.

Любой урок строится на трех основных моментах: разговоре, чтении и письме. Из-за того, что многие редко слышат русскую речь, появляются ошибки в падежных окончаниях (некоторые вообще четко произносят только основу слова, а окончание «проглатывают»), согласовании глаголов и т.д.

Именно в разговоре выявляются основные типы допускаемых ошибок, бедность употребляемого словарного запаса. Эффективнее всего для запоминания новых слов и дальнейшего пересказа работа с картинками. Запоминается не какое-то абстрактное выражение, которое нужно выучить к следующему уроку, а ассоциация с видимым изображением. С такой разбивкой текста на «кадры» у ученика появляется понятие последовательности и структуры.

Уже после нескольких тренировочных занятий по разбору и плановому пересказу текста ученики лучше запоминают детали, гораздо ближе к изначальному тексту пишут изложение. Существует множество других способов тренировки памяти и развития речи: от правильного, ритмичного прочтения и заучивания стихов до повторения за преподавателем фраз, начиная с одного слова по нарастанию.

*Пример*

Вечером. Вечером в парке. Вечером в парке было. Вечером в парке было тихо. Вечером в парке было тихо, по-осеннему. Вечером в парке было тихо. Вечером в парке было тихо, по-осеннему свежо. Вечером в парке было тихо. Вечером в парке было тихо, по-осеннему свежо и необычайно. Вечером в парке было тихо. Вечером в парке было тихо, по-осеннему свежо и необычайно красиво.

Таким образом, можно проговорить весь текст, причем ученики могут заниматься по парам. После такого упражнения результаты изложений обычно выше среднего.

Совершенно разнятся подходы и методы работы с билингвами и изучающими русский язык как иностранный. Если материал не понимает один студент или вся группа, напрашивается выход: объяснить материал на французском языке. Это самый простой вариант. Простой, но зачастую неэффективный. Обучаемый слышит свой родной язык и остается в его рамках. Продолжает мыслить нормами своего языка.

В случае с русским как иностранным объяснение на родном для студентов языке необходимо, иначе, какая бы современная методика ни была и каким бы харизматичным ни был преподаватель, внимание притупляется и наступает момент, когда мозг перестает улавливать (а тем более запоминать) отдельные слова. В таком случае ученик до конца занятия будет бездумно слушать, как преподаватель хорошо говорит на непонятной ему «абракадабре». Но если в какой-то момент перейти на родной язык студентов (а если многоязычная группа, то хотя бы — на английский, доступный большинству), то внимание учеников переключится на что-то им понятное. Можно время от времени переходить (несколько фраз) на всем понятный язык.

С билингвами дело обстоит совершенно иначе. Слыша русский язык, они его воспринимают не как нечто новое и чуждое. Билингвизм — это способность не только к коммуникации, но и к мышлению на двух языках. За исключением некоторых сложных/новых слов или понятий (игра слов, понятная только носителям языка или жителям русскоязычных стран; научные термины и проч.), урок проходит исключительно на русском языке. Для объяснения малопонятных или вообще неясных выражений подбираются всевозможные синонимы. Эмоции,

особенности характера, глаголы движения учитель может показать или нарисовать. Обычно такие объяснения весьма охотно принимаются студентами любых возрастов. Обсуждение становится веселым и увлекательным. Но это все же крайние и не такие частые приемы.

Важно помнить, что внимание — не только детей, но и взрослых — не безгранично. Если каждые двадцать-тридцать минут (в зависимости от группы, мотивации учеников и т.д.) менять вид деятельности (чтение, диалоги, рассуждения, пересказы, диктанты, самостоятельная работа, работа в небольших группах и др.), то полтора или два часа урока проходит в атмосфере интенсивной работы.

Я столкнулся с еще одной проблемой. Когда в классе находятся студенты с разным языковым уровнем, одним нужны полноценные тексты с расширенной лексикой: лицеистам — написание сложных диктантов, более старшему поколению — живая речь. Другие смотрят на первых, теряются, боятся говорить, чтобы не ошибиться, пишут со множеством ошибок, читают, путая буквы: «р», например, читается как «п», «с» как «к», «в» как «б», «д» как «г», «т» как «м» и т.д.

Я не разделяю группу — ни по успеваемости, ни по уровню: все работают в одном коллективе, поэтому не должны ничем отличаться друг от друга. В классах школьного возраста это особенно важно.

Итак, все выполняют одно и то же задание, но с разной степенью сложности. Вот как строится работа над диктантом.

Текст для диктанта я подбираю тематический, чтобы сначала можно было узнать, что известно ребятам по данной теме, заодно и вызвать их на разговор.

Затем можно работать с карточками. Ребята получают карточки со словами из текста. Задание — вставить пропущенные буквы, расставить слова в правильном стилистическом порядке, расставить в предложении знаки препинания, и т.п.

Есть маленькая «хитрость» — зная уровень каждого ученика, я готовлю карточки-задания, рассчитывая на уровень конкретного учащегося.

Когда все задания выполнены, ребята передают друг другу свои карточки и переписывают в тетради упражнения всех своих товарищей. Таким образом, они переписывают все карточки.

Получается, что основные сложные моменты диктанта они проработали.

Следующий этап: раздаю распечатки диктанта с пропущенными орфограммами. Глядя в свои переписанные задания, ученики работают с текстом.

И, наконец, сам диктант.

В итоге нужно решить следующую задачу — по несколько раз проговорить возможные ошибки, чтобы ученик видел их и мог их самостоятельно исправить или, что лучше, не допустить.

Также внимание уделяется работе над ошибками: ребята снова видят свои ошибки и исправляют их. Ученик, допустивший больше десяти ошибок, отметки не получает. Многие стараются получить (по двадцатибалльной системе) хотя бы от 10 до 20 баллов. Но в любом случае не отметка должна быть главной мотивацией ученика.

Учащиеся старших поколений четко знают, для чего они изучают русский язык. С другой стороны, они слишком заняты, чтобы дополнительно работать дома. Эйфория первых уроков, когда простейшие или схожие с их родным языком сло-

ва не вызывают особых затруднений, быстро проходит. Дальше если не прикладывать собственных усилий, прогресса не будет. Очень скоро у многих «опускаются руки». Несколько пропущенных тем, и студент уже чувствует, что он ничего или мало что понимает.

Не допустить такого полностью невозможно (какой-то процент из группы по тем или другим причинам все равно оставит обучение), но сделать курс общедоступным, нескучным, чтобы учащийся-билингв каждый раз с удовольствием приходил на урок, вполне по силам.

## **FROM EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN BILINGUAL LEARNERS IN RUSSIAN SCHOOLS IN FRANCE**

**D.V. Letunovsky**

Université Sorbonne Paris X Ouest Nanterre-Défense  
*rue du Bois, 8, 92600 Asnières-sur-Seine, France*

The article presents some observations of the author (the Teacher of Russian) in the process of teaching the Russian language in Russian schools in France (Paris, Bois-Colombes, Conflans-Sainte-Honorine and St. Germain-EN-Laye). The author shares his experience of teaching Russian as a foreign language. His position: the distinction between types of bilinguals requires different techniques in language teaching.

**Key words:** Russian, groups of different ages, bilingual, approaches, methods

# ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

## НЕКОТОРЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В АФРИКЕ

Ж. Багана

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
*ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015*

В данной статье уделяется внимание синтаксису французского языка в Африке на примере грамматических особенностей употребления частей речи под влиянием местных языков и в силу специфики развития африканского варианта французского языка, разбираются случаи нарушения норм, ставших характерными чертами местного варианта французского языка.

**Ключевые слова:** Африка, французский язык, синтаксис, грамматика

Активизировавшийся в конце XX в. процесс интеграции наук, приведший к появлению новых языковедческих дисциплин, захватил и контактную лингвистику. В частности, социолингвистика как отрасль лингвистического знания, имеющая в центре внимания национальные особенности функционирования европейских языков в Африке, преимущественно нацелена на описание взаимодействия языков и культур в их современном состоянии.

Африканские варианты представляют собой результат экспорта европейских языков в страны, бывшие колониями европейских государств (Португалии, Испании, Англии, Франции и др.). В основном европейские языки укрепились на Африканском континенте в середине XIX столетия, причем распространение их происходило в неродственной социокультурной среде и было рассчитано на европеизацию местного населения. Исторический выход европейских языков за пределы национальных территорий явился первопричиной формирования отличительных черт этих языков в маргинальных ареалах и многими учеными рассматривается как начало появления территориальных вариантов привнесенных европейских языков и возникновения пиджинов [1. С. 16].

Привилегированное положение французского языка обусловлено историей его распространения на континенте. Дело в том, что в Африке европейцы столкнулись с большим количеством местных языков. Но колонизаторы не были заинтересованы в их развитии. Более того, колониальная политика в Черной Африке была направлена на подавление всех форм национального самовыражения, в том числе и языка.

После освобождения африканских стран от колониальной зависимости (в основном в 60-е гг. XX в.) языковая ситуация в них стала более разнообразной и сложной с точки зрения отношений составляющих ее компонентов, но в то же время она сохранила многие черты колониального периода. Ее специфическими признаками являются двуязычие и многоязычие, включая использование бывшего колониального языка, который сегодня занимает в Африке привилегированное положение.

Проблема языкового взаимодействия актуальна, поскольку французский язык во многих странах Черной Африки выполняет функцию официального языка, не является родным языком для населения страны и используется наряду с местными языками — мункутуба, лингала, киконго, лари, теке, мбоши, бембе и др.

В данной статье уделяется внимание некоторым частным особенностям грамматического употребления частей речи как под влиянием местных языков, так и в результате специфического хода развития французского языка на территории Африки.

Кроме описанных выше случаев, специфика морфосинтаксиса французского языка в Африке проявляется на уровне отрицания. В литературном французском языке полное отрицание реализуется при помощи отрицательных частиц *ne* — *pas/point, jamais, plus, guère*. Наиболее распространенной ошибкой конголезцев в отрицательном предложении является опущение первой отрицательной частицы, таким образом, выражение содержит всего один элемент отрицания. Однако необходимо уточнить, что подобное отклонение встречается не только на территории Африки, но и в речи самих французов, например, *je sais pas* вместо *je ne sais pas* — я не знаю, *j'aime pas* вместо *je n'aime pas* — мне не нравится, я не люблю. Утверждение, что эти ошибки связаны с особенностями системы отрицания в родном языке говорящего, нам представляется не вполне правомочным. В языках банту существуют две системы — двойного и одинарного отрицания. В киконго, в частности, присутствуют два элемента отрицания — *ka(ke)...ko*, окружающих глагол: *mwana ka dididi ko = l'enfant n' a pas pleuré* — ребенок не плакал. Кроме того, по мнению Дж. Холма, двойное отрицание присуще языку эве, а также ряду языков группы ква [2. С. 57]. А в лингала наблюдается единое послеглагольное отрицание *te: na lobi te = je n'ai pas parlé* — я не говорил. С прагматической точки зрения единое послеглагольное отрицание практически приравнивается к двойному. Эти два вида отрицания вполне могут влиять на отрицание в речи франкоязычных африканцев. Однако в собственно французском просторечии опущение первого элемента глагольного отрицания — распространенное явление.

Следующая ошибка состоит в использовании отрицательных частиц в предложении, содержащем такие слова, как *aucun, personne, rien* и т.д., например: *personne n'est pas venu* вместо *personne n'est venu* — никто не пришел, *aucun n'a pas pu assister à la réunion* вместо “*aucun n'a pu assister à la réunion*” — никто не смог присутствовать на собрании. Для речи конголезцев характерна взаимозаменяемость “*pas*” и “*plus*” во всех контекстах, а также использование отрицания как в начале предложения, так и в конце: “*Tu parles? — Non, non, je parle pas*” или “*Je parle pas, non, non*”. — Ты говоришь? — Нет, я не говорю. Отрицание, появля-

яющееся в той или иной мере в мезолектной форме французского языка Африки, характерно для ряда языков банту, находящихся в контакте с французским языком.

В киконго, как и в других языках банту, четко представлено явление редупликации, т.е. двукратное повторение слов, которое может означать множественность или собирательность, интенсивность или увеличение, продолжение или завершение, а также диминутивность. Редуплицироваться могут глаголы, существительные, прилагательные и наречия. Эти характерные для африканцев дуплетные формы легко переносятся во французском языке, придавая ему особый местный колорит. Так, например, редупликация наречия “kala” — «давно» (лингала) придает ему значение интенсивности — “kala-kala” — «очень давно»; интенсивностью также отмечена редуплицированная форма прилагательного “ntueni-ntueni” — (киконго) «очень молодой»; как ответ на вопрос “buboté wena” — «как дела» удвоенное прилагательное “fioti” — «маленький» приобретает значение ‘неплохо, понемногу’. Относительно глагола редупликация может выполнять функции передачи интенсивности и быстроты действия, а также его непрерывности и постоянной повторяемости: “dia-dia, tangu i fueni” — «кушай-кушай быстрее»; “boma boma, nzoko a ye” — «слон очень быстро приближается».

Отметим, что явление редупликации распространено главным образом в народно-разговорной речи, а также в прессе и художественной литературе. Франкоязычный африканец переносит его и во французскую речь. Так, можно услышать: “béni-oui-oui” — «соглашатель», “mal-mal” — «очень плохо», “petit-petit” — «очень маленький», “trouver-trouver” — «долго искать» и т.д.

Правильная реализация французской речи зависит прежде всего от степени владения языком и от уровня образования, поэтому, как указывает С. Ньяль, опущение союзных слов в сложноподчиненных предложениях характерно именно для мезолектной и базилектной разновидностей языка [3. С. 101]. В частности, опущение союза “que” происходит в дополнительных придаточных предложениях: “il a dit, il arrive demain” вместо “il a dit qu’il arrive demain” — «он сказал, что приезжает завтра»; в придаточных предложениях следствия: “l’enfant a cessé de pleurer il n’y a pas de bruit” вместо “l’enfant a cessé de pleurer parce qu’il n’y a pas de bruit” — «ребенок перестал плакать, потому что прекратился шум»; в придаточных предложениях подлежащего: “il faut l’on travaille” вместо “il faut que l’on travaille” — «нужно, чтобы он работал»; в придаточных определительных предложениях: “il n’a pas voulu acheter il a demandé au vendeur” вместо “il n’a pas voulu acheter ce qu’il a demandé au vendeur” — «он не захотел покупать то, что попросил у продавца». В данном случае на правильность французской речи также оказывают влияние и местные языки.

Среди прочих особенностей следует отметить специфику вопросительного предложения. Французское вопросительное предложение образуется при помощи инверсии подлежащего, постановки вопросительного слова в начале или в конце фразы. В большинстве случаев конголезцы не соблюдают указанных правил, так как в местных языках подобные явления отсутствуют, и прибегают к просодическим средствам, например, в киконго: “mwana sékélé = l’enfant dort? (est-ce que l’enfant dort)” — «ребенок спит?»; “beno luisidi = vous êtes venus?” — «вы

пришли?»; в лингала: “bo-sombi ndako = vous avez acheté une maison” — «вы купили дом?»; “ndéko a ké = l’ami est parti?” — «друг ушел?». Но конголезец никогда не скажет “l’enfant dort-il?, êtes-vous venus?” или “avez-vous acheté une maison?”. Инверсия подлежащего — это такая особенность французского языка, которая не свойственна речи франкоязычных африканцев. Они часто используют конструкцию “est-ce que”: “est-ce que l’école est finie” — «уроки закончились?», но никогда не скажут “l’école est-elle finie”, скорее им свойственно выражать вопрос при помощи восходящей интонации. Но случается, что конголезец, желая продемонстрировать свою компетенцию во ФЯ, ошибочно прибегает к употреблению конструкции “est-ce que” + инверсия: “est-ce que le marché a-t-il commencé?” — «рынок уже работает?» (суперкоррекция). Это явление можно наблюдать не только в мезолекте и базилекте, но иногда и в акролекте.

Укажем также на то, что, отвечая на вопрос, заданный в отрицательной форме, конголезец вполне естественно скажет “si” вместо “non”, хотя две эти формы во французском языке имеют разное значение: “si” — «да» (при ответе на вопрос, заданный в отрицательной форме), а “non” — «нет», например: “le boulanger n’est pas passé? — Si”. — «Булочник не проходил? — Нет».

Наконец, укажем на путаницу, допускаемую конголезцами между словами “hier” — «вчера» и “demain” — «завтра», причиной которой является не неспособность африканцев к различению данных понятий, а то, что в большинстве языков (лингала, в частности) будущее и прошедшее время выражаются одним словом “lobi”. Его значение определяется контекстом. Например: предложения “lobi na ko ya” — «завтра я приеду», “lobi na zalaki na bokono” — «вчера я болел», на французском могут выглядеть “hier je viendrai” — «вчера я приду», “demain j’étais malade” — «завтра я болел».

Во французском языке, как известно, выделяют прямую речь (discours direct), непрямую речь (discours indirect) и несобственно-прямую речь (discours indirect libre).

Прямая речь состоит в точной передаче слов: “Le lion dit: j’ai dévoré trois moutons”. — «Лев говорит: “Я съел трех баранов”».

При не прямой (косвенной) речи высказывание оформляется в виде придаточного предложения: “Il a dit que la fin du monde était proche”. — «Он сказал, что конец света близок».

Несобственно-прямая речь — это промежуточный тип, который сочетает в себе признаки прямой и косвенной речи: “Papa m’a grondé: je n’ai pas nourri la volaille = Papa m’a grondé, disant que je n’ai pas nourri la volaille”. — «Папа меня отругал: я не покормил птиц».

И хотя в языках банту также существует разделение на три формы речи, африканцы, как правило, их не всегда соблюдают, смешивая прямую и непрямую речь, например: “nge wa tele ti mboni nikwiza” = буквально: “tu as dit que je viendrais” — «ты сказал, что я приду» (вместо “tu as dit que tu viendrais” — «ты сказал, что ты придешь»).

Данная конструкция вполне естественна для киконго и является одной из причин ошибок типа: “Mon frère m’a demandé qu’est-ce que tu as?” (вместо “Mon frère m’a demandé: qu’as-tu?” — «Мой брат спросил: “Что с тобой?”»).

Таким образом, можно предположить, что интерферирующему воздействию в той или иной степени подверглись практически все грамматические категории языка. Данное исследование позволяет говорить о стремлении к аналитизму и упрощению как об основных тенденциях в грамматическом строе французского языка в Африке.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Чердниченко А.И.* Язык и общество в развивающихся странах Африки. Киев: Изд-во при Киев. ун-те, 1983. 165 с.
- [2] *Holm J.* Popular Brazilian Portuguese: a semi- creole // *Actas do coloquio sobre “crioulos de base lexical portuguesa”*. Lisbon, 1992. P. 37—66.
- [3] *N’Sial Sesepe.* La francophonie au cœur de l’Afrique. Le français Zaïrois. Paris: Didier — Erudition, 1993. 211 p.

## SOME SYNTACTIC PECULIARITIES OF THE FRENCH LANGUAGE IN AFRICA

**J. Baghana**

Belgorod State National Research University  
*Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015*

This article points out the syntax of the French in Africa on an example of grammatical peculiarities of the parts of speech under the influence of local languages and due to the specifics of the African version of the French language, focuses on the cases of deviance that have become the typical features of the local version of the French language.

**Key words:** Africa, the French language, syntax, grammar

#### REFERENCES

- [1] Cherednichenko A.I. *Yazyk i obshchestvo v razvivayushchihsy stranah Afriki* [Language and society in the developing countries of Africa]. Kiev: Kiev Univ. Publ., 1983. 165 p.
- [2] Holm J. Popular Brazilian Portuguese: a semi- creole. *Actas do coloquio sobre “crioulos de base lexical portuguesa”*. Lisbon, 1992. P. 37—66.
- [3] N’Sial Sesepe. *La francophonie au cœur de l’Afrique. Le français Zaïrois*. Paris: Didier — Erudition, 1993. 211 p.

---

---

## СЛОВОСЛОЖЕНИЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ МАРОККО

Д.В. Тупейко, Ж. Багана

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

Рассмотрены особенности французского языка в Марокко, затронуты проблемы локального словообразования марокканского варианта французского языка, способ словосложения, выделены грамматические и графические особенности словосложения.

**Ключевые слова:** Марокко, французский язык, словообразование, словосложение, сложные слова, арабский язык

Словообразование является значимым и продуктивным способом обогащения лексического состава французского языка в Марокко. В данной статье мы бы хотели уделить внимание такому словообразовательному процессу, как словосложение, т.е. способ, при котором новое слово образуется в результате сложения двух уже существующих в языке слов. Появление сложных слов отражает принцип экономии языка и одновременно дает более точное и полное определение новым понятиям в языке [1. С. 69].

В отличие от деривации, где компоненты слова, в частности аффиксы, не могут использоваться отдельно, словосложение происходит с участием автономных единиц, которые могут встречаться в речи самостоятельно и функционировать независимо от других составляющих сложных слов.

Также не следует путать сложные слова с обычными словосочетаниями, так как в результате словосложения мы получаем новую лексему со своим собственным значением, порой не явно выводимым из семантики его составляющих, например, *corne de gazelle* — дословно «рог газели» — так называются пирожные из миндальной муки. Таким образом, сложные слова являются результатом лексикализации — «превращения сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова» [2. С. 107].

Сложные слова во французском языке Марокко образуются по правилам общефранцузского языка, но компонентами могут быть лексические единицы не только французского языка, но также и арабского языка.

Мы предлагаем выделить два критерия для классификации сложных слов марокканского варианта французского языка:

- грамматические особенности связи между компонентами;
- графические особенности сложных слов.

**Грамматические особенности сложных слов.** Согласно данному критерию, были выделены сложные слова, составляющие которых поддерживают отношения не-предикативного расширения, т.е. существительное и его дополнение. Проведенный анализ показал, что глаголы не используются при образовании сложных слов. Можно выделить следующие модели сложных слов.

1. Существительное 1 + существительное 2 (составные сложных слов могут быть как арабского, так и французского происхождения):

aide-m'kadem — (от французского и арабского) «помощник главы района»;

maître-zlaïgi — (от французского и арабского) «мастер-плиточник»;

bain-douches — (от французского) «бани с душевыми»;

torchisville — (от французского) «поселение из глиномесных домов»;

taxi-colis — (от французского) «такси, оборудованные для перевозки грузов, багажа»;

béni-oui-oui — (от французского и арабского) «человек, всегда поддерживающий действия властей; лизоблюд».

L'interview aurait été accordée trois semaines avant sa parution, c'est-à-dire au moment où les *béni oui oui* croyaient tenir le haut du pavé. [Le Journal, 27/5/2000] — Интервью должно было быть согласовано за три недели до появления, то есть в момент, когда *лизоблюды* верили в свое первенство.

2. Существительное 1 + предлог/союз + существительное 2:

cheïkh *des* mokaddems — (от арабского) «начальник глав районов»;

fils *du* bled — (от французского и арабского) «земляк»;

moqadem *du* quartier — (от французского и арабского) «глава района»;

sofa *et* maroua — (от арабского) «шатающийся по улицам; безработный»;

agent *d'*autorité — (от французского) «чиновник министерства, представитель власти в округе»;

fête *du* fitr — (от французского и арабского) «праздник в честь окончания поста рамадан».

Après le diplôme, c'est le *sofa et maroua* dans les rues qui attend nos jeunes. [L'Opinion, 4/5/94] — После диплома нашу молодежь ожидает *шатание по улицам*.

3. Существительное + прилагательное (большинство подобных слов французского происхождения):

marche verte — (от французского) «мирное движение марокканских волонтеров о присоединении Западной Сахары к Марокко; мирное шествие в поддержку этих идей»;

poulet beldi — (от французского и арабского) «курица, приготовленная по местным рецептам»;

bain maure — (от французского) «общественные бани»;

agence urbaine — (от французского) «служба, занимающаяся благоустройством города в крупных городах»;

salon marocain — (от французского) «традиционная мебелировка»;

café cassé — (от французского) «кофе с очень малым количеством молока»;

couscous madfoune — (от французского и арабского) «кускус, подающийся с курицей или кусочками мяса под крупой и прочими ингредиентами»;

ville nouvelle — (от французского) «по-европейски организованная часть города, противопоставление медине — старой части города (понятие осталось со времени колонизации)».

Tu le trouveras en ville nouvelle pas en m dina. [Conversation, 1/7/92] — Ты это найдешь в новом городе, а не в медине.

4. Прилагательное + существительное (небольшая группа односложных прилагательных, которые предшествуют существительному):

grand taxi — (от французского) «такси для перевозки до 6 пассажиров»;

grande fête — (от французского) «Курбан-байрам»;

faux-guide — (от французского) «гид-самоучка, не признаваемый властями»;

petit taxi — (от французского) «такси со счетчиком для перевозки до 3 пассажиров, работает в пределах города».

Le mauvais service dans certains hôtels et les tracasseries des faux-guides ont contribué à la chute du tourisme allemand au Maroc. [L'Opinion, 17/07/95] — Плохой сервис в некоторых отелях и неприятности гидов-самоучек способствовали снижению количества немецких туристов в Марокко.

**Графическое оформление сложных слов.** С графической точки зрения выделяют три типа сложных слов:

— сложные слова без соединения. Компоненты таких слов могут быть разделены или соединены с помощью предлога, союза и т.д.:

sofa et maroua — «шатающийся по улицам; безработный»,

faiseur de queue — «человек, который стоит в очереди за кого-то другого»,

turban du cadî — «тонкий блинчик, свернутый по форме тюрбана, подается с курицей, говядиной или голубиным мясом»,

tente caïdale — «белый тент для защиты от солнца и дождя для приглашенных гостей на официальных торжествах»,

délit touristique — «преступление в сфере туризма»;

— сложные слова с частичным соединением с помощью дефиса:

safar-chèque — «дорожный чек»,

faux-guide — «гид-самоучка, не признаваемый властями»;

— сложные слова с полным соединением:

torchisville — «поселение из глиномесных домов»,

taximan — (taxi + англ. man) «таксист».

Мы можем отметить, что предпочтение отдается отдельному написанию сложных слов, так как преимущественно сложные слова находятся в отношениях подчинения с использованием предлогов или в конструкциях типа «существительное + прилагательное», где слитное написание усложнит понимание, а дефис присущ в большей мере конструкциям, типа «существительное + существительное», которые встречаются реже. Также дефис имеет другие функции в арабском языке, что приводит к трудностям в условиях билингвизма.

Таким образом, неологизмы, образованные во французском языке Марокко на основе французских и заимствованных слов, свидетельствуют об увеличении валентности и широком распространении данных слов в местной речи. В большинстве случаев они являются дивергентами планов содержания и выражения, именуя не свойственные центральнофранцузскому варианту языка понятия. Новая лексика в марокканском варианте дополняет стилистическую палитру языка с учетом особенностей условий ее употребления. Словообразование в марокканском французском языке ведет к инвентарным изменениям в лексике, отличающим его от центральнофранцузского варианта, а также обогащает лексический состав новыми элементами.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Даниленко В.П., Волкова И.Н. Лингвистический аспект стандартизации терминологии. М.: Наука, 1993. 453 с.
- [2] Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. 3-е издание, исправленное и дополненное. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

## THE COMPOUNDING IN THE FRENCH LANGUAGE OF MOROCCO

D.V. Tupeyko, J. Baghana

Belgorod State National Research University  
*Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015*

This article deals with the peculiarities of the French language in Morocco and raises issues of local word formation of the Moroccan version of the French language, expanding on the method of compounding, points out the grammatical and graphic features of the compounding.

**Key words:** Morocco, the French language, word formation, compounding, the Arabic language

## REFERENCES

- [1] Danilenko V.P., Volkova I.N. *Lingvisticheskij aspekt standartizacii terminologii* [The linguistic aspect of terminology standardization]. Moscow: Nauka Publ., 1993. 453 p.
- [2] Rozental' D.EH., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov* [Dictionary-reference book of linguistic terms. The manual for teachers. 3-rd ed., revised and enlarged]. Posobie dlya uchitelya. 3-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985. 399 p.

# ПРИКЛАДНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

## ПРАГМАТИКА PR-ДИСКУРСА: ФАКТОР АДРЕСАТА И КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

**Д.А. Казиева**

Дирекция по связям с общественностью  
ОАО «МРСК Северного Кавказа»  
*ул. Подстанционная, 13 а, Пятигорск, Россия, 357503*

Целью статьи является рассмотрение коммуникативно-прагматических характеристик PR-дискурса в их коррелятивных связях и взаимной детерминированности со специфическими чертами адресата. Материалом исследования выступили PR-тексты, созданные в период с января 2010 по октябрь 2014 г. дирекцией по связям с общественностью ОАО «МРСК Северного Кавказа» и направленные на конкретные целевые группы (общее количество текстовых фрагментов составляет 7453). Дискурс-анализ как основной метод, применяемый в исследовании, позволил выявить параметры данного вида коммуникаций и обосновать их функции в медиапространстве, а также уточнить их статус в дискурсивно-текстовом пространстве современного общества. Структуризация PR-дискурса определяется уровнем компетентности адресата, который детерминирует выбор лексических единиц и синтаксических моделей, что, в свою очередь, влияет на моделирование конкретного жанра. Прагматика PR-высказываний уточняет лингвопрагматические параметры PR-дискурса, в том числе черты PR-объекта и специфику фактора адресата, учет которых способствует успешности PR-коммуникации.

**Ключевые слова:** адресат, дискурс-анализ, коммуникативная стратегия, PR-дискурс

Когнитивный потенциал PR-дискурса реализуется на основе прототипической схемы организации текста, или текстового прототипа, который определяет модель построения PR-высказывания: например, одним из основополагающих принципов является наличие в начале текста «вступления», содержащего некую точку отсчета семантического пространства. Такая система координат позволяет реципиенту формировать ожидания дальнейшего развертывания PR-дискурса. Формирование ожиданий невозможно без участия в данном процессе предшествующего коммуникативного опыта адресата, включая прототипичность текстов и интертекстуальность. Очевидно, прагматика PR-дискурса обуславливается комплексом факторов, среди которых приоритетное значение имеет информация, определяющая в целом модель построения PR-высказывания и коммуникативные

стратегии, реализуемые с целью наиболее эффективного воздействия на адресата [3].

Прагматика PR-дискурса объективируется контекстом, который включает:

— адресанта — обобщенного субъекта коммуникации (заказчика и автора/группу авторов PR-сообщения), который имеет ситуативные пресуппозиции, что позволяет ему осуществлять выбор коммуникативных стратегий манипулирования и вербальных средств с учетом фактора адресата и имеющего своей целью реализацию объекта PR-дискурса;

— адресата — поливариативного в различных коммуникативных ситуациях объекта воздействия, который характеризуется комплексом социальных, возрастных, гендерных, культурных, психологических признаков, потребностей, коммуникативных компетенций и стереотипов, ценностных ориентиров и поведенческих мотивов, определяющих его потребительский потенциал и влияющих на восприятие им информации;

— вербальную составляющую (PR-сообщение, PR-текст), которая представляет собой продукт стратегий манипулирования с учетом специфики фактора адресата посредством использования определенных языковых и неязыковых средств, направленных на достижение прагматических целей адресанта.

К PR-коммуникации применима инвариантная модель коммуникативно-прагматической деятельности, которая реализуется в несколько этапов:

1) формирование у адресанта прагматической интенции применительно к объекту с учетом целей PR-коммуникации, специфики коммуникативной ситуации, канала связи и др.;

2) анализ фактора адресата с учетом характеристик целевой аудитории (социальных, психологических, гендерных, культурных, возрастных), мотивации и определение на этой основе потенциальной target-группы PR-воздействия;

3) выбор коммуникативной стратегии манипулирования, которая должна быть ориентирована на конкретного адресата, что способствует реализации прагматической установки PR-дискурса;

4) реализация прагматических задач адресанта через продуцирование PR-текста в соответствии с выбранной стратегией воздействия посредством выбора лингвистических и экстралингвистических средств, обусловленного прагматической спецификой PR-дискурса;

5) транслирование PR-продукта с помощью канала связи, ориентированного на конкретного адресата;

6) оценивание перлокутивного эффекта PR-коммуникации с позиции совершения действий адресатом в соответствии с целеполаганием продуцента PR-текста.

Информация продуцируется, воспринимается и интерпретируется в широком социокультурном контексте, что обуславливает многомерный характер феномена PR-дискурса, составляющего не только когнитивное, но и социальное событие, своеобразную обработку опыта, которые приводят в результате к «интерактивному» утверждению принимаемого социального мира [8]. Социальная сущность информационного процесса не подлежит сомнению, что детерминирует специфи-

ку PR-дискурса. Поэтому PR-тексты всегда не только воздействуют на определенного адресата, но и позволяют осуществить обратную связь с адресантом, ср.:

С целью оперативного информирования потребителей о произошедших аварийных отключениях в электрических сетях и ходе аварийно-восстановительных работ круглосуточно действует горячая линия — 8 800 200 9997, по которой у операторов можно получить всю интересующую информацию (15.02.2013).

Когерентность высказываний PR-дискурса осуществляется на основе их пропозиций. Как правило, структура информации в коммуникативном акте PR-дискурса представляет собой полипропозициональное единство, поэтому связность пропозиций обусловлена степенью адаптивности «нового» к объему включенного «данного».

Информация, содержащаяся в приведенном ниже фрагменте PR-текста, наглядно иллюстрирует данный тезис: на основе уже известной информации вводится новая, что обеспечивает не только когерентность данного текста, но и расширяет семантическое пространство текста за счет усиления его суггестии (см. выделенное курсивом):

Местные жители специально расчистили от снега площадку 50 на 50 метров для приземления вертолета. 9 февраля винтокрылая машина доставила в село двухсот пятидесятикилограммовый трансформатор, а энергетики смонтировали его и восстановили подачу электричества в Мухах. Помимо трансформатора в село завезли новые приборы учета, которые будут установлены местным абонентам в рамках реализации Комплексной программы мер по снижению сверхнормативных потерь.

Начальник Ахтынских РЭС Гаджи Керемов рассказал, что будни энергетиков в высокогорных районах — тяжелый труд. Так, на вверенном энергетикам участке имеется село Кусур, единственная пешая тропа до которого составляет 35 километров. Затраты, которые несет «Дагэнергосеть» для обеспечения электроснабжения подобных отдаленных сел, как *минимум в десятки раз больше, чем та плата, которую производят местные абоненты*. Однако обеспечение электроэнергией несет в себе важный социальный аспект, *который нельзя измерить никакими деньгами* (14.02.2013).

Информативная направленность PR-дискурса осуществляется при распределении информации по отдельным пропозициям и моделировании линейной («горизонтальной» пропозициональной последовательности). «Вертикальная» зависимость компонентов дискурса определяет связность частей текста [4. С. 139]. Многочисленные трактовки дискурсивных манифестаций могут быть объяснены объективно: их дифференциации основаны на различных лингвопсихологических факторах, которые пока мало исследованы, а также обусловлены семиотическими различиями моделей мира коммуникантов, которые связаны непосредственно с их ментальностью.

В соответствии с современными теориями коммуникации, PR-коммуникация может быть представлена как схема: *адресант* (инициатор PR-коммуникации — продуцент PR-сообщения) → *сообщение* (PR-текст / PR-дискурс) → *канал* (типологическая разновидность текста — вербальный / невербальный) → *код* (жанровая разновидность текста) → *адресат* PR-коммуникации → *результат PR-коммуникации* → *обратная связь*.

Информация в PR-сообщении проходит отбор и оптимизацию в соответствии с идеей, которую продуцент транслирует этим сообщением. Теория коммуникации трактует сообщение прежде всего как смысл передаваемой информации. Например, М. Р. Проскураков, рассматривая «процесс функционирования системы смысла» текста, указывает, что при этом один из компонентов данной системы — отправитель (автор текста/дискурса), располагая тезаурусом и лингвистической компетенцией, реализует функцию порождения концептуальной информации [7. С. 208]. Семантическое пространство PR-текста/дискурса организовано посредством концептуальной информации, в котором концепт предстает как диалектическое единство объема и содержания сообщаемого.

Конкретный информационный повод, побуждающий продуцента PR-дискурса к созданию сообщения, объективирует семантическое пространство. Коммуникативно-прагматическая деятельность субъекта актуализирует производство и восприятие текста. Таким образом, конкретной целью PR-текста становится не только сообщение новой информации, но и оформление конкретного имиджа PR-объекта в сознании адресата на основе системы ценностей и жизненного опыта, например:

Начальником Ставропольских электрических сетей филиала ОАО «МРСК Северного Кавказа» — «Ставропольэнерго» назначен Валерий Владимирович Хабаров... Вся трудовая деятельность Валерия Хабарова связана с энергетикой... За вклад в развитие отрасли и достигнутые успехи награжден Почетной грамотой Государственной Думы Ставропольского края.

Имея за плечами большой практический опыт, Валерий Хабаров зарекомендовал себя как высококвалифицированный специалист и опытный руководитель, обладающий хорошими организаторскими способностями.

На всех этапах производственной деятельности Валерий Хабаров вносил большой вклад в развитие предприятий. В производственных коллективах он пользуется высоким авторитетом и уважением, всегда с готовностью принимает личное участие в решении серьезнейших вопросов по заключению контрактов, вопросов обеспечения, планирования и оперативного контроля хода выполнения работ (12.02.2013).

Следовательно, PR-дискурс представляет собой предмет деятельности адресанта, в процессе интерпретирования закодированной информации как продукта этой деятельности оценивается результативность коммуникативного акта («перлокутивный эффект»), т.е. когнитивные трансформации, модифицирование мотивации и целей, поведенческие изменения адресата. В фрагменте PR-текста, приведенном ниже, реализуется интенция PR-субъекта, направленная на изменение отношения адресата к конкретным фактам, что в конечном счете должно привести к изменениям в его психологической сфере:

В ОАО «МРСК Северного Кавказа» на совещании обсуждены проблемные вопросы реализации «Комплексной программы мер по снижению сверхнормативных потерь электроэнергии в распределительных сетях на территории Чеченской Республики, Республики Дагестан и Республики Ингушетия». Исполняющий обязанности генерального директора ОАО «МРСК Северного Кавказа» Петр Сельцовский потребовал от подрядчиков жесткого выполнения контрактных обязательств, отметил, что сегод-

ня в их работе имеются серьезные отставания от графика. Кроме того, сообщил руководитель компании, поступают рекламации на качество выполнения работ и на отладку программно-аппаратного обеспечения (8.02.2013).

Предполагаемый уровень компетентности адресата, устанавливаемый посредством изучения target-групп (анкетирование, опросы, лингвистический эксперимент), определяет информационную избирательность PR-дискурса и в конечном счете выбор лексических единиц и моделей предложений, что позволяет конкретизировать речевой жанр. Например, в цитируемом ниже PR-тексте первый абзац не содержит никакой узкоспециальной лексики, в то время как второй абзац (выделено курсивом) содержит лексемы и лексические сочетания, имеющие в виду адресата, обладающего достаточной компетентностью для декодирования транслируемой информации:

В дочернем обществе МРСК Северного Кавказа ОАО «Дагэнергосеть» реализуется Комплексная программа по снижению сверхнормативных потерь в распределительных сетях. В рамках мероприятий программы повсеместно, как физическим, так и юридическим лицам, проводится замена приборов учета электроэнергии на новые сверхточные электронные счетчики.

*По данным ОАО «Дагэнергосеть» на 4 февраля 2013 года потребителям установлено 322 959 приборов учета. Из них на подстанциях 35/10 кВ и 6/10 кВ — 2 108. В полезном отпуске участвует (или считывается программой АИСКУЭ) 186 948 приборов учета электроэнергии (4.02.2013).*

Коммуникативная свобода адресанта в известной степени ограничена требованиями жанра PR-текста, а конкретная речевая структура актуализирует стиль данного сообщения. Отметим в этой связи, что именно генологические параметры текста/дискурса оформляют кодирование информации.

В коммуникативный акт с необходимостью включен и процесс декодирования сообщения как его перевод на язык реципиента, что связано с ментальностью адресата и обусловлено его когнитивным потенциалом, в частности его интерпретативной компетентностью, поскольку смысл PR-сообщения всегда определенным образом закодирован. Несомненно, этот факт обуславливает субъективный характер декодирования. Так, общий нейтральный семантический фон PR-текста не противоречит наличию некоторых акцентов в сообщении, позволяющих декодировать информацию позитивным образом (выделены курсивом):

Управление технологического присоединения ОАО «Дагэнергосеть» ведет работу по техприсоединению к электросетям крупных инвестиционных площадок республики. Среди них промышленные и агропредприятия, жилые и туристические комплексы.

Среди последних стоит отметить *будущую жемчужину* туристического кластера «Высота 5642» на Северном Кавказе горно-туристический комплекс «Матлас», расположенный в Хунзахском районе Дагестана (заявленная мощность 27 МВт) и *самый крупный* инвестиционный объект энергетики республики на 180 МВт — город-спутник столицы Дагестана — Махачкалы «Лазурный берег». Для «Лазурного берега» уже выданы техусловия для первого этапа строительства (всего запланировано 4 этапа строительства), а для туркомплекса выполнены предварительные техусловия для технико-экономического обоснования его строительства (25.01.2013).

И.Р. Гальперин указывает, что «информация относительно легко декодируется потому, что выбранные модели текста существенно помогают вычленению главного, основного, от сопутствующего, второстепенного» [2. С. 34]. Однако декодирование текста «заключается не только в установлении значений лингвистических единиц, составляющих текст, но и конструировании когерентной смысловой структуры текста и ее интеграцией с уже существующей когерентной картой мира субъекта понимания, его индивидуальной когнитивной схемой» [1. С. 35].

Одним из важнейших компонентов для PR-коммуникации является обратная связь, под которой понимается вербальная/невербальная реакция адресата на PR-сообщение. Благодаря обратной связи PR-коммуникация представляет собой двусторонний процесс. Например, PR-текст позволяет продуцировать эффективно воздействующий образ PR-объекта за счет привлечения дополнительных информационных ресурсов в виде ссылок на значимые события в жизни страны и связанные с ними топонимы как обозначение пространственных координат (выделено курсивом):

Масштабное строительство и реконструкция электросетевой инфраструктуры *Сочи* на сегодняшний день — одна из самых важных для ОАО «Кубаньэнерго» задач, и помощь, оказанная в рамках соревнований, всеми РСК и МРСК, МЭС ОАО «ФСК ЕЭС» стала неоценимым вкладом в развитие всей энергетической инфраструктуры города, в том числе в рамках и подготовки к *Олимпиаде 2014 года*.

Всероссийские соревнования стали весомым дополнением к большой олимпийской программе, в рамках которой в *Сочи* будет установлено 436 новых трансформаторных подстанций и распределительных пунктов. Кроме того, в *олимпийской столице* сегодня реализуется Программа неотложных мер по повышению надежности электроснабжения, которая предполагает замену еще 30 трансформаторных подстанций и распределительных пунктов городской электрической сети (18.01.2013).

В широком смысле выбор слова весьма ограничен и подчинен конкретным критериям: «Чем больше совпадают сферы мыслительного содержания коммуникантов, тем выше (при прочих условиях) вероятность адекватного понимания информации, совпадения передаваемого и воспринимаемого смысла» [6. С. 35]. Данный феномен представляет собой *когнитивный резонанс* — процесс намеренного ограничения имплицитных значений через нейтрализацию непрямой коммуникации в целях сведения к минимуму количества вариантов интерпретации сообщения адресатом. Поэтому выбор средств вербализации и актуализации цепи пропозиций должен быть осознан продуцентом с позиций активизации актуальной для реципиента информации. Например, особую важность для расширения аудитории PR-сообщения и формирования позитивного имиджа PR-объекта приобретает информация, способствующая созданию образа надежности, защищенности:

В период новогодних каникул распределительный сетевой комплекс ОАО «МРСК Северного Кавказа» находился в режиме повышенной ответственности, что позволило оперативно реагировать на технологические нарушения в электроснабжении потребителей. Таковых в праздничные дни в зоне ответственности компании оказалось всего два, и благодаря быстрой, слаженной работе технических служб и диспетчерского управления, перерывы в электроснабжении были от 15 до 35 минут.

На период праздников в исполнительном аппарате ОАО «МРСК Северного Кавказа», в соответствии с распоряжением и.о. Генерального директора Общества П.А. Сельцовского, был сформирован оперативный штаб, несший круглосуточное дежурство. По отдельному графику на дежурство заступали ответственные лица из числа руководителей компании, обеспечивая контроль оперативной обстановки и своевременно принимая необходимые меры для поддержания надежной работы электросетевого комплекса (9.01.2013).

Транслирование нового знания в рамках модели PR-коммуникации объективирует и оппозицию «старое — новое». Развертывание PR-дискурса реализуется как переключение регистров между когнитивным компонентами: в нем новое, не известное адресату знание манифестируется продуцентом речи на основе уже известного реципиенту.

Информация, которая известна адресату, может быть репрезентирована в семантическом развертывании PR-дискурса двумя способами: «присвоенная» им давно (входящая в номенклатуру «субъектного» опыта адресата) [10] и известная из «нового контекста» (усвоенная контекстуально). Ранее известная информация эксплицируется различными приемами, относимыми к сфере интертекстуальности (ссылки, сноски, цитаты, пересказы и т.п.) [9]. Контекстуальная информация транслируется с помощью неоднократного «дублирования» фактов, понятий, их определений и пр., что позволяет осуществлять структурирование нового знания поэтапно, например:

Подписанное Соглашение — взаимовыгодное. В конечном итоге, оно гарантирует, что энергообъекты, построенные в Республике за последние годы в рамках реализации федеральной целевой программы социально-экономического развития Ингушетии, будут эксплуатироваться грамотным и профессиональным персоналом. А это — условие обеспечения надежности электроснабжения населения, социальных объектов, растущей экономики Республики», — отметил Председатель Совета директоров ОАО «МРСК Северного Кавказа» Владимир Шукшин. «Ввод новой подстанции и подписание соглашения позволят повысить надежность электроснабжения населения, социальной сферы и хозяйственного комплекса Республики», — подчеркнул исполняющий обязанности Генерального директора ОАО «МРСК Северного Кавказа» Петр Сельцовский» (25.12.2012).

Неоднократно варьируемая информация об одном вводимом сообщением референте не только позволяет рассмотреть его характеристики с различных сторон, но и реализовать суггестивный потенциал PR-текста в дискурсивно-текстовом пространстве.

Ориентация адресанта на адресата позволяет ему учитывать «субъектный» опыт последнего, причем самым простым способом передачи новой информации здесь является помещение ее в координаты уже известной, что в целом определено спецификой PR-дискурса, ориентированного на наибольшую эффективность воздействия [5].

Учет конвенциональности употребления языка и объекта PR-дискурса, а также фактора адресата и его характеристик является тем условием, которое определяет выбор адресантом коммуникативных стратегий воздействия и необходимых для их реализации языковых средств и приемов построения PR-текста.

Доминирующая коммуникативная функция (информирование/оценка) современного PR-дискурса и его потенциальный адресат обуславливают использование конкретной коммуникативной стратегии построения PR-текста: диктальной (информирующая, коммуникативного равенства), диктально-модальной (информационно-оценочная) и модально-регулятивной (рекомендательная, наставляющая, эмоционального воздействия).

Для механизма воздействия PR-текста определяющими являются не только средства номинации, которые типичны лишь для модально-регулятивных стратегий, и аттракция, реализующаяся в диктальной и диктально-модальной стратегиях, но и доминантная коммуникативная стратегия манипулирования, которая ориентирована на конкретный тип адресата и имеет определенный набор языковых средств и приемов построения PR-текстов.

Дифференциация потенциальных реципиентов PR-дискурса возможна на основе трех критериев: гендерного, возрастного и социального, учет которых позволяет продуценту PR-дискурса/текста избирать коммуникативные стратегии манипулирования, наиболее действенные в каждом конкретном случае. Выбор диктальных стратегий в PR-дискурсе детерминирован в основном гендерной принадлежностью предполагаемого адресата, оказываясь наиболее действенной для мужской аудитории. Диктально-модальные стратегии наиболее эффективны в пределах влияния возрастного критерия, т.к. ориентированы на средний возраст при игнорировании социального критерия. Модально-регулятивные стратегии результативны при учете гендерного и возрастного критериев (женщины различных социально-возрастных групп и молодежь).

Соотношение информативности и эмоциональности также изменчиво в соответствии с применяемыми манипулятивными стратегиями: диктальные стратегии усиливают аргументированность коммуникативного акта, дополнительную суггестию PR-дискурсу сообщает минимальная стилистическая маркированность; диктально-модальные стратегии характеризуются известным балансом информационно-утилитарного и эмоционального компонентов; эмоциональное воздействие вербализуется в модально-регулятивных стратегиях. Исследуемый материал манифестирует гармоничное сочетание всех вышеперечисленных стратегий, преобладание каждой из них в конкретном PR-тексте детерминировано, прежде всего, темой сообщения и фактором адресата, например:

В Чеченской Республике в результате технологического нарушения обесточенными оказались 38 тыс. жителей Ножай-Юртовского района. Отключение электроэнергии произошло на воздушной линии электропередачи напряжением 35 кВ между подстанцией 110 кВ «Ойсунгур» и 35 кВ «Саясан» около 16:35 мск.

Немедленно к поиску неисправности на линии приступили оперативно-выездные бригады ОАО «Нурэнерго» (находится под управлением ОАО «МРСК Северный Кавказ»). Принимаются меры к скорейшему возобновлению электроснабжения. Работа осложняется тем, что линия 35 кВ проходит в лесистой местности (11.12.2012).

Лингвопрагматический потенциал текста в рамках PR-коммуникации определяется прагматикой PR-высказываний, а ее успешная реализация обусловлена как свойствами объекта PR-дискурса, так и фактором адресата, так как именно

данный аспект определяет выбор коммуникативных стратегий манипулирования, которые реализуются вербальными средствами, ориентированными на различные характеристики групп реципиентов.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов н/Д.: Изд. Рост. ун-та, 1993. 182 с.
- [2] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
- [3] Казиева А.М. Роль процессов межкультурной коммуникации в формировании позитивного имиджа Северо-Кавказского региона // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 4. С. 158—162.
- [4] Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
- [5] Миллер Дж. А. Образы и модели, уподобления и метафоры // Теория метафоры: [сборник]; пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 236—283.
- [6] Мурашов А.А. Педагогическая риторика. М.: Пед. об-во России, 2001. 479 с.
- [7] Проскуряков М.Р. Концептуальная структура текста: Лексико-фразеологическая и композиционно-стилистическая экспликация: дисс. ... д-ра филол. наук. СПб., 2000. 330 с.
- [8] Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М.: ACADEMIA, 1995. 245 с.
- [9] Чернявская В.Е. Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации. СПб.: СПб. гос. ун-т экономики и финансов, 1999. 209 с.
- [10] Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / отв. ред. М.А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2000. 175 с.

## PRAGMATICS OF PR-DISOURSE: THE FACTOR OF ADDRESSEE AND COMMUNICATION STRATEGIES

D.A. Kazieva

The of Public Relations Department of JSC “IDNC of North Caucasus”  
*Podstancionnaja str., 13 a, Pjatigorsk, Russia, 357503*

The purpose of this article is to examine the communicative-pragmatic characteristics of PR-discourse in their reciprocal relations and mutual determination with specific features of the recipient. The research material was made by PR-texts created in the period from January 2010 to October 2014 (total number of text fragments is 7453) by The of Public Relations Department of JSC “IDNC of North Caucasus” and aimed at specific target groups. Discourse analysis as main method used in the study allowed to identify the parameters of this type of communications and to prove their function in the media, as well as to clarify their status in discursive and textual space in modern society. Structuration PR-discourse is determined by the level of competence of the addressee, which determines the choice of lexical items and syntactic patterns that, in turn, affects the modeling of specific genre. Pragmatics PR statements clarifies pragmatic PR-discourse, including, features of PR-object and the specifics of the recipient factor, which contributes to the success of PR-communications.

**Key words:** addressee, discourse analysis, communication strategy, PR-discourse

## REFERENCES

- [1] Baranov A.G. *Funktsionalno-pragmaticheskaya kontseptsiya teksta* [Functional pragmatic concept of text]. Rostov n/D.: Rost. University Publ., 1993. 182 p.
- [2] Galperin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [The text as object of linguistic research]. Moscow: Nauka Publ., 1981. 139 p.
- [3] Kazieva A.M. *Rol' protsessov mezhkulturnoy kommunikatsii v formirovanii pozitivnogo imidzha Severo-Kavkazskogo regiona* [The role of processes intercultural communication in building a positive image of the North Caucasus region]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [*Bulletin of Pyatigorsk state linguistic University*]. 2013. No. 4. Pp. 158—162.
- [4] Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa* [Fundamentals of the theory of discourse]. Moscow: “Gnosis” Publ., 2003. 280 p.
- [5] Miller Dzh. A. *Obrazy i modeli, upodobleniya i metafory* [The images and models of assimilation and the metaphor]. *Teoriya metafory: sbornik —* [Theory of metaphor: the collection]. Moscow: Progress Publ., 1990. Pp. 236—283.
- [6] Murashov A.A. *Pedagogicheskaya ritorika* [Pedagogical rhetoric]. Moscow: Ped. society in Russia Publ., 2001. 479 p.
- [7] Proskuryakov M.R. *Kontseptualnaya struktura teksta: Leksiko-frazeologicheskaya i kompozitsionno-stilisticheskaya eksplikatsiya: diss. ... d-ra filol. nauk* [The conceptual structure of the text: Lexical-phraseological and compositional and stylistic explication: Dr. philol. sci. diss.]. SPb. Publ., 2000. 330 p.
- [8] Habermas Yu. *Demokratiya. Razum. Nравstvennost. Moskovskie lektzii i intervyu* [Democracy. Mind. Morality. Moscow lectures and interviews]. Moscow: ACADEMIA Publ., 1995. 245 p.
- [9] Chernyavskaya V.E. *Intertekstualnoe vzaimodeystvie kak osnova nauchnoy kommunikatsii* [Intertextual interaction as a basis of scientific communication]. St. Pb.: St. Univ. of Economics and Finance Publ., 1999. 209 p.
- [10] Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / otv. red. M.A. Ushakova* [Technology of personality-oriented education / CTE. edited by M.A. Ushakova]. Moscow: Sentyabr Publ., 2000. 175 p.

---

---

## ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Чжан Юэбо

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

Ужесточение публицистической риторики в статьях последних лет и наращивание агрессивности используемого в них стиля требует тщательного анализа в целях предотвращения негативного влияния агрессивности на речевой и литературный русский язык. В данной статье рассматривается влияние на СМИ экстралингвистических факторов, а также воздействие СМИ и их агрессии на нормы поведения, взгляды и речь общества. Описаны процессы, приводящие к изменениям в языке СМИ, рассматриваются причины возникновения таких процессов и их последующее влияние на формирование языка Интернета и печатных изданий, телевидения и радио.

**Ключевые слова:** СМК, СМИ, агрессия, самовыражение, демократизация языка

Вторая половина XX — начало XXI в. характеризуются особенно интенсивным развитием средств массовой информации. СМИ не только оказывают влияние на нормы поведения и взгляды читателей и слушателей, но также формируют речевое поведение общества. СМИ стали играть первостепенную роль в развитии русского литературного языка [1—3; 5].

В постперестроечные годы русский язык стал меняться в силу огромного количества заимствований, просторечия, жаргонизмов, бранной лексики. Это волновало не только лингвистов, но и носителей русского языка — «природных лингвистов». Известный ученый М. Кронгауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва» (2007) выразил свое отношение к происходящему с русским языком [5]. В одной из телевизионных дискуссий в авторской программе «Что делать?» ведущий В. Третьяков спросил известных ученых о том, можно ли поставить пьесу, если 60% ее языка составляет «мат». Ответ: возможно, если пьеса хорошая. Один человек из присутствующих был «против» — единственная женщина — профессор М.В. Иванова [10]. После передачи прошло девять лет, и сейчас отрицательные изменения в лексике русского литературного языка стали восприниматься как само собой разумеющееся.

Часто проводником этих отнюдь не позитивных изменений становятся СМИ, в частности язык телевидения и Интернета. Среди различных типов средств коммуникации (массовых, групповых, индивидуальных) именно массовая коммуникация обладает наиболее широким охватом аудитории и отличается сильным воздействием на аудиторию. Наиболее быстро откликаясь на общественно значимые события, СМИ с характерными для них новыми технологиями стремительно распространяются и оказывают мощное влияние на язык потребителей информации.

На развитие языка СМИ оказывают влияние такие экстралингвистические факторы, как развитие экономики, культуры, социальные катаклизмы, межкуль-

турные контакты, несбалансированная языковая политика, отсутствие цензуры и многое другое. Развитие языка СМИ находится в прямой зависимости с коммуникативной парадигмой современных журналистов, что становится заметным в процессе наблюдения над самоопределением позиции журналистов в общественно-политической жизни. В последние годы приоритет приобретают собственные интересы и цели в процессе коммуникации, повышается и значение собственного мнения [4], тогда как раньше журналист старался информировать, но не сопровождать новость своими комментариями, предоставляя возможность потребителям информации судить о событии.

Расширение в СМИ позиционной проблематики приводит к делению прессы на политическую, идеологическую, творческую, а также к использованию альтернативных методов подачи информации. В результате медийные тексты становятся все более раскованными, тематически разнообразными и индивидуализированными. В текстах СМИ начинает явственно ощущаться позиция автора. Считается нормой, когда автор подчеркивает свою точку зрения, приветствуется эмоциональность текста, а порой и чрезмерное стремление к самовыражению. Вместе с тем автор стремится завуалировать собственное субъективное мнение, открытость самовыражения. Желание, с одной стороны, быть ближе к читателю, а с другой — стремление к повышению аргументированности приводит к росту сложности текста, структура которого становится насыщенной, что ведет к ухудшению восприятия и понимания текста читателем.

Меняются приоритеты в письменном языке [5]. Значимость художественного литературного языка уступает место применению устной речи. До недавнего времени СМИ были образцом нормативности, но ситуация изменилась с развитием перестроечных процессов. Язык современных российских СМИ — это результат демократизации публицистического стиля и расширения нормативных границ языка средств массовой коммуникации. В телевидении, радио, в газетах, журналах быстро формируется поток спонтанной речи самих журналистов и всевозможных речей митингов и публичных выступлений.

Волна спонтанной речи, сопровождающаяся словесной борьбой, ожесточением, грубостью, официально транслируется в прямом эфире с неизбежными и неисправленными ошибками в речи. (Примеры ошибок приводятся на разных сайтах Интернета.) Все это широко и быстро распространяется среди населения и, несомненно, постепенно входит в речевые обороты. Это нередко находит положительный отклик, потому что таким образом появляется возможность неудачными речевыми способами выражать альтернативные мнения и уходить от советской «официальности» и вырабатывать у медийных изданий и у самих журналистов индивидуальный стиль речи.

Негативная сторона проявляется в том, что освобождение от строгих рамок за счет ослабления цензуры привело к тому, что обращение к жаргонизмам, просторечию, разговорной речи понизило уровень культуры речи в медиасфере, снизилась требовательность к языку СМИ. Так, в конце XX в. наблюдается снижение словарного запаса, рост употребления грубой речи, распространение нецензурных слов в речи разных социальных групп общества, оскудение речевой культуры.

СМИ в немалой степени способствовали этому. Нарастающее проникновение неофициальных элементов через СМИ в русский язык изменило всеобщее представление о речевом эталоне.

В наше время журналисты намеренно отходят от стандартного публицистического стиля литературного языка, они начинают активно использовать всевозможные средства снижения речи (жаргонизмы, просторечия и т.д.), что приводит к своеобразной моде в СМИ, своего особого типа речевой культуры. С помощью элементов разговорности создается впечатление устного живого общения. Многие ученые усматривают в этом угрозу для состояния культуры речи богатейшего русского языка. Журналисты же в основной своей массе, по всей видимости, полагают, что тексты будут понятнее, доступнее массовому адресату, если они будут говорить на языке значительной части современного общества, плохо владеющей литературным языком.

Вслед за этим резко возрастает повышение авторского начала в медийных текстах [4]. Это происходит под влиянием социальных процессов (стремления к свободе слова, раскрепощения личности в современном обществе, усиления авторского Я, обусловленного стремлением противопоставить СМИ советского периода). Субъективная точка зрения выходит на первый план, а объективная служит лишь для подтверждения позиции автора. Поэтому такие тексты лишь доносят до аудитории позицию автора и в меньшей части информируют ее. Получается так, будто бы эмоции возникают от сказанного, а не от его смысла.

Еще одним способом для выделения фигуры автора является построение речи в диалоговом виде. Этот способ не меньше привлекает аудиторию и воздействует на нее, что становится все более характерной чертой публицистического стиля. При таком подходе к построению материала происходит и смешение жанров, и усиление взаимодействия речи разговорной и газетно-публицистической.

Помимо этого, наблюдается процесс «интеллектуализации» текста. Для полного понимания текста становится все более необходимо иметь знания в определенных областях общения. Читателю необходимо быть более подготовленным к восприятию текста.

Журналисты в своих материалах перестали обычным образом передавать факты, а все больше производят их оценку, строят прогнозы, пытаются найти пути выхода из рассматриваемой ситуации. Таким образом, от СМИ зачастую зависит направление формирования собственного мнения и позиции человека. Язык способен менять картину мира, менять личность, а таким образом влиять на общественную жизнь. Он уже не передает просто информацию, а дает ее положительную или отрицательную оценку. Постепенно это породило феномен *речевой агрессии*. Возможность и желание самовыражаться и особенно давать оценки все чаще порождает конфликты.

Ложь, угрозы, резкое и неуважительное отношение к чужому мнению, а вместе с тем и сопутствующие обиды, языковые конфликты, скандалы, ответные обвинения все более нагнетают агрессию в СМИ [7]. И в первую очередь это коснулось уровня речевой культуры. Речевая агрессия не только влияет на ухуд-

шение речи, но и на несдерживаемую агрессию, как в просторах СМИ, так и в повседневной жизни.

Распространение речевой агрессии влияет на читателей и мешает здраво оценить возникшую ситуацию, тем самым затрудняет ее решение; затрудняет полноценный обмен информацией, приводит к снижению взаимопонимания двух сторон, осложняет их совместную деятельность. Конечно, речевая агрессия связана с такими явлениями, как расхождение во мнениях, направленная враждебность, отрицательная оценка. Причины же могут быть самыми разными: искажение фактов, несправедливость, насмешка, неуважение, желание отстоять свою точку зрения, проявление своей индивидуальности, личная несдержанность автора.

Искажение фактов — один из провокаторов речевой агрессии в СМИ. К искажению фактов можно отнести умалчивание, двухстороннюю трактовку проблем, т.е. освещение информации в той форме, которая выгодна конкретной стороне. В данных ситуациях каждая сторона освещает свою «правду», приводя как можно больше доводов и доказательств в защиту своего мнения.

Агрессия возникает именно тогда, когда одна сторона частично или полностью может не согласиться с точкой зрения другой, считая, что в тексте либо нет правды, либо она присутствует только частично, а остальное автор дописал от себя, преследуя собственные цели. По этой же причине могут замалчиваться те ключевые моменты, которые невыгодны какой-то из сторон. Приводя цитаты ответственных людей, автор трактует их слова, искажая вложенный смысл.

На этом агрессия не утихает, ее подхватывает сама аудитория. Приняв чью-либо сторону, читатели порой остро реагируют на тех, кто не разделяет их мнение. Каждая сторона, стремится защитить свою правду, отстоять свою позицию, не быть оскорбленной и выйти победителем. Это постепенно вырастает в конфликт, который освещается во всех СМИ, с целью показать, как на конкретные проблемы реагирует само общество. Постепенно речевая агрессия может переродиться в агрессию в обществе и вызвать негативные последствия. Так, в выпуске от 27 июня 2014 г. украинского телеканала «Новий канал» в рамках рубрики «Абзац!» выходит материал под заголовком «Крым ваш, а Египет наш», в котором журналистка намеренно провоцирует русских граждан на негативные высказывания об украинцах и ситуации на Украине, фиксируя все происходящее на камеру [8].

Следующий фактор, влекущий за собой речевую агрессию в СМИ, — это, несомненно, нарастающее неуважение, небрежное отношение журналистов к чужому мнению. Примерами такой неприкрытой агрессии последние несколько лет изобилуют материалы украинских СМИ, в том числе крупных, особенно ярко проявившиеся в авторских колонках. Например, статья журналиста УНИАН Романа Рукомедана от 1 октября 2015 г. «Сирийский капкан для Путина» содержит такие явно отрицательные и агрессивные обороты, как «Путин делает все для ускорения собственного конца», «ввязаться в сирийскую авантюру», «фиаско российской пропагандистской машины», «не сохранить путинских симпатиков» [9]. В статье автор предрекает скорое повторение страшных терактов в городах России, а также разгром армии «империи зла» в Сирии и полный распад российского общества и государства. Это проявление определенной жестокости и враждебности, что, в свою очередь, способствует пробуждению новой агрессии,

а далее и насилия. Можно сказать, что речевая агрессия в СМИ намеренная, целенаправленная, потому что каждый преследует свои цели. Таким образом, речевую агрессию можно назвать первым шагом к агрессии физической.

Язык СМИ играет важную роль не только в распространении русского языка, но и в повышении культуры речи (письменной и устной) [7]. И хотя имеются некоторые результаты по повышению культуры речи, но в СМИ до сих пор очень много погрешностей: в языке газет встречается много ошибок, а с экранов телевизоров и по радио звучит далеко не всегда образцовый язык. Часто встречаются в СМИ фонетические неправильности, иногда диалектные особенности, зачастую используется очень быстрый темп речи. В интонации СМИ часто звучит нарочитый англо-американский акцент, не редкость чрезмерная жестикуляция (навязчивая и отвлекающая от смысла речи), в лексике СМИ встречаются не только заимствования, но и огромное количество сленговых, арготических, уголовных слов и проч. Все это ведет к тому, что общение становится менее информативным, менее правильным, менее интеллектуальным. Кроме того, заметим, что языковая подготовка журналистов начинается в школе, где недостаточно часов уделяется изучению русского языка и чтению русской литературы. Огромное влияние оказывают на речь детей, молодежи, взрослых людей рекламные штампы и язык газетных заголовков, нередко оформленных с явными ошибками.

Развитие СМИ требует научного подхода к проблеме языка электронных СМИ, ставших главным каналом распространения информации в современном обществе. Подорожавшая периодическая печать, отсутствие на радио и ТВ речи, характерной для российских дикторов, привели к уходу правильной русской речи и замене ее скороговоркой с чуждой русскому языку интонацией, с явными ошибками произношения.

Восстановить школу прекрасной русской литературной речи — задача школ и вузов (особенно гуманитарных), СМИ и всех других средств культуры, занимающихся языком.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дуличенко А.Д. Русский язык конца XX столетия. Verlag Otto Sagner, 1994. 359 с.
- [2] Володина М.Н. Язык СМИ как отражение языковой действительности // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М., 2007. С. 517—518.
- [3] Кормилицына М.А. О некоторых активных процессах в языке современной публицистики // Русистика на пороге XXI века: проблемы и перспективы: Материалы международной научной конференции. М.: ИРЯ РАН, 2003.
- [4] Кормилицына М.А. Усиление личностного начала в русской речи последних лет // Русский язык сегодня. Вып. 3. М., 2003. С. 418.
- [5] Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак. 232 с.
- [6] Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. Язык современных СМИ средства речевой агрессии. М.: Флинта, 2011. 160 с.
- [7] Сквородникова А.П. Копнина Г.А. Экспрессивные средства в языке современных газет: тенденция и их культурно-речевая оценка // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Ч.2. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 285—306.

- [8] «Крым ваш, а Египет наш». Украинское ТВ троллит «русских» на отдыхе. URL: <http://medialeaks.ru/news/krym-vash-zato-egipet-nash-ukrainskaya-zhurnalistka-troll-reshila-rokazat-kakie-nedruzhelyubnye-russkie> [Дата обращения: 30.06.2014]
- [9] «Сирийский капкан для Путина» Роман Рукомеда отдыхе. URL: <http://www.unian.net/world/1139443-siriyskiy-kapkan-dlya-putina.html> [Дата обращения: 01.10.2015].
- [10] Передача ТВ «Что делать?». Тема: «Что происходит с русским языком?» // Эфир: 16.04.2006. URL: [http://www.youtube.com/watch?v=oqIVnaD\\_7MA](http://www.youtube.com/watch?v=oqIVnaD_7MA) [Дата обращения: 01.10.2015].

## THE EXPRESSION OF AGRESSION IN THE MASS MEDIA AT THE BEGINNING OF THE XXI-ST CENTURY

Zhang YueBo

People's Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This article deals with the influence of extralinguistic factors on the mass media. It also shows the impact of the mass media and their aggression on society's behavior standards, opinion and speech. It describes the processes leading to the Mass media language changes, concerns the reasons and influence of these processes on the Mass media language forming. The article takes up the issues of journalistic style development, and formulate problems aimed at the style regulation. Hardening of journalistic rhetoric and language aggression increase strengthen the urgency of the subject and require thorough analysis of the situation to prevent colloquial and standard Russian from language aggression bad influence.

**Key words:** communication media, mass media, aggression, self-expression, language democratization

### REFERENCES

- [1] Dulichenko A.D. *Russkij jazyk konca XX stoletija* [Russian language of the late XX century.] Verlag Otto Sagner, 1994. 359 p.
- [2] Volodina M.N. *Jazyk SMI kak otrazhenija jazykovej dejstvitel'nosti* [Language of the media as a reflection of linguistic reality]. *Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': III Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo jazyka. Trudy i materialy* [Proc. Int. Congr. of Russian language researches]. Moscow, 2007.
- [3] Kormilicyna M.A. *O nekotoryh aktivnyh processah v jazyke sovremennoj publicistiki* [Some of the active processes in the language of modern journalism]. *Rusistika na poroge XXI veka: problemy i perspektivy: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Russian Studies at the threshold of the XXI Century: Problems and Prospects: Proc. of the Int. sci. conf.]. Moscow, 2003. Pp. 517–518.
- [4] Kormilicyna M.A. *Usilenie lichnostnogo nachala v russkoj rechi poslednih let* [Strengthening personal principle in recent years the Russian language]. *Russkij jazyk segodnja. Vyp. 3* [Russian language today. Vol. 3.]. Moscow, 2003.
- [5] Krongauz M. Russian language on the verge of a nervous breakdown. Moscow, Znak Publ., 232 p.
- [6] Petrova N.E., Raciburskaja L.V. *Jazyk sovremennyh SMI sredstva rechevoj agressii* [The language of modern media means voice aggression]. Moscow: Flinta Publ., 2011. 160 p.

- [7] Skovorodnikova A.P. Kopnina G.A. *Jekspressivnye sredstva v jazyke sovremennyh gazet: tendencija i ih kul'turno-reчевaja ocenka* [The expressive means in the language of modern newspaper: tendencies and their cultural and verbal score]. *Jazyk SMI kak objekt mezhdisciplinarnogo issledovanija* [Language media as an object of interdisciplinary research]. P. 2. Moscow: MSU Publ. 2004. Pp. 285—306.
- [8] «Krym vash, a Egipet nash». *Ukrainskoe TV trollit «russkih» na otdyhe* [“Crimea yours, and our Egypt.” Ukrainian TV trolls “Russian” on vacation]. Available at: <http://medialeaks.ru/news/krym-vash-zato-egipet-nash-ukrainskaya-zhurnalistka-troll-reshila-pokazat-kakie-nedruzhelyubnye-russkie> (Accessed 30.06.2014)
- [9] «Sirijskij kapkan dlja Putina» Roman [“The Syrian trap for Putin” Roman Rukomeda]. Available at: <http://www.unian.net/world/1139443-siriyskiy-kapkan-dlya-putina.html> (Accessed 30.06.2014)
- [10] *Peredacha TV «Chto delat'?»*. Tema: «Chto proishodit s russkim jazykom?» [TV Program: “What to do”. Topic: “what is going on with Russian?”]. 16.04.2006. Available at: [http://www.youtube.com/watch?v=oqIVnaD\\_7MA](http://www.youtube.com/watch?v=oqIVnaD_7MA) [Accessed 01.10.2015].

# РУССКАЯ И РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА: ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

## ГЕНДЕРНОЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В РОМАНЕ ДИНЫ ДАМИАН «В ВАШЕМ МИРЕ Я ПРОХОЖИЙ»

Л.Ф. Хараева

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова  
ул. Надречная, 35, Нальчик, Кабардино-Балкарская республика, 360006

Автор статьи анализирует роман Дины Дамиан «В вашем мире я прохожий» в тесной соотнесенности с вопросами этнокультурной идентичности писателя, билингвизма, транслоттации, иронического переосмысления классической литературы и советских ценностей идеологического порядка. Особое внимание в статье уделяется бинарной оппозиции «гендерное — человеческое», определяющей основную философско-художественную концепцию романа.

**Ключевые слова:** билингвизм, транслоттация, кабардинская литература, постмодернизм, транскультура, гендерные модели, художественная антропология

Каждый раз, когда речь заходит о художественном творчестве Мадины Глостановой (псевдоним — Дина Дамиан), с особой остротой встает вопрос этнической идентификации писателя. Категорическую позицию в этом вопросе занимает осетинский литературовед Нафи Джусойты, считающий, что «национальная литература создается и может существовать только на национальном языке» [5. С. 11]. С ним солидарен З.М. Налоев, который отмечает: «Поскольку художественная литература есть искусство слова, то национальная принадлежность того или иного писателя может определяться только языком его произведений. Не может быть русской национальной литературы вне русского языка, точно так же не может быть кабардинской литературы на инонациональном языке» [3. С. 171].

Ученые этноцентристского толка в вопросах определения национальной принадлежности писателя признают только один критерий — его этническое происхождение. Стало уже притчей во языцех мнение их оппонентов, которые на подобный анахронизм обычно отвечают словами: «Тогда можно Пушкина объявить эфиопом, Мандельштама причислить к еврейской литературе, Лермонтова — к шотландцам, а Платонова — к туркменам» [10. С. 14].

Лояльную позицию в этом вопросе занимает А.М. Гутов, который считает, что «литература — не только слова, но еще и способ эстетичного освоения действительности, имеющий весьма широкий спектр областей проявления» [3. С. 172]. К ним ученый относит тему, содержание, идею, сюжет, композицию, фактический материал, стилистику изложения, художественные традиции и др.

Подробнейшим образом феномен художественного билингвизма рассмотрен в монографии У.М. Бахтикиреевой, где в результате анализа произведений Ч. Айтматова, О. Сулейменова, А. Кодара и других писателей автор приходит к выводу о том, что «при чтении данного типа текстов читатель — носитель русского языка — воспринимает художественный образ чужой культуры и, “расширяя диапазон” своего существования, приобщается к иному мироощущению. Вместе с тем, читатель находит в них и некие “неправильности”, выражая тем самым возникающую при чтении мысль: “Носитель языка так не напишет...”» [1. С. 103].

Среди основных причин билингвизма и транслотации ученые называют «стремление отдельных авторов к выходу на более широкий круг читателей, мотивируемое тематикой произведений, личными пристрастиями, потребностью говорить для гораздо более обширной массы потенциальных адресатов своего творчества [3. С. 174]. Называется и другая причина, которая обусловлена «недостаточным или полным незнанием художественно одаренной личностью своего родного языка» [3. С. 175].

Особое место в современной отечественной литературе занимает творчество яркой, неординарной писательницы Мадины Тлостановой (род. 1970). При отце, этническом кабардинце, и матери-узбечке (урожденной Каюмовой), пишущая исключительно на русском и английском языках, может ли она считаться классиком адыгской национальной художественной культуры? Достаточно ли для этого фактической генетической, биоподструктурной основы, которая на уровне ДНК, возможно, заложила, запрограммировала неявные, скрытые формы кабардинской ментальности?

С учетом данных этнопсихологии допускаем мысль, что писатель, чье детство и отрочество прошли в определенной этнокультурной среде, вряд ли будет уже свободен от этой среды. При всех космополитических задатках, подкрепленных интенсивным чтением мировой литературы, будущая писательница не могла не впитать какие-то константы «отцовского этномира», кавказской действительности. «Каждый писатель родом из детства», — думается, истинность этих слов имеет определенное отношение к творческому портрету и Мадины Тлостановой.

Вместе с тем, естественно, глубокий отпечаток на формирование художественного сознания писательницы наложили годы учебы в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, а также продолжительные стажировки в англоязычных странах, врожденная тяга и профессиональный интерес к американской и западноевропейской культуре, ко всему передовому, инновационному в мировой художественной литературе.

Литературное творчество М. Тлостановой нельзя рассматривать автономно, в отрыве от ее научной деятельности. Это писатель-исследователь, который свои научные откровения в области онтологии и антропологии подкрепляет, иллюстрирует примерами «художественных нарративов» и, наоборот, содержанию ли-

тературных текстов находит научное обоснование в «мейнстриме» академического литературоведения.

О сфере научных интересов писательницы можно судить по ее трудам: «Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века» (2000), «Постсоветская литература и эстетика транскulturации» (2004), «От философии мультикультурализма к философии транскulturации» (2008) и др. В одном из интервью М. Тлостанова отмечает феномен национальных форм искусства вообще и подчеркивает, что «наиболее интересные авторы за последние 20 лет не имеют жесткой национальной привязки и являются, по сути, транскulturными» [8]. Под «транскulturой» понимается «новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур. Транскultura преодолевает замкнутость их традиций, языковых и ценностных детерминаций и открывает поле «надкulturalного творчества» [6. С. 419].

Возвращаясь к вопросу этнической идентификации писателя, отметим, что М. Тлостанова при всех ее заявлениях о транскulturе как высшем типе культуры, свободной от «национальной смиренной рубашки», и при позиционировании себя «наднациональным автором» все же является представительницей кабардинской художественной культуры. Ее прозу можно назвать «авангардной», «альтернативной», но в любом случае следует признать, что это интереснейший опыт прочтения кабардинской, кавказской действительности глазами постмодерниста «с его скептическим отношением к любым авторитетам, их иронической трактовкой» [7. С. 328]. М. Тлостанова — первый кавказский автор, который с постмодернистских позиций осмеливается «покуситься» на цитадель кавказского (адыгского) этнобытия, подвергнутого ироничному переосмыслению, критике, ревизионизму. Своей категорической позицией автор блокирует идущее от «нартского эпоса», «адыгэ хабзе» и «советских стандартов» представление о «правильном» существовании своего народа. Свойственное ее поэтике «низвержение авторитетов», естественно, вызвало негативный резонанс и у большинства республиканских критиков и литературоведов.

Однако вряд ли все эти критические оценки по отношению к творчеству М. Тлостановой до конца справедливы. Во-первых, это экспериментальная проза, которая показывает способность кабардинской литературы «посоперничать» с западноевропейскими инновационными студиями, вступить в «игровую поэтику» с американскими эстетическими школами. Через М. Тлостанову кабардинская литература «пробует на зуб» современные инновационные течения и направления. Пусть в этом есть какая-то «детская болезнь левизны», но без этих художественных экспериментов на передовой линии «фронтира» вряд ли кабардинская литература может нормально развиваться. Мы также склонны защищать неординарного автора от нападок в отсутствии патриотизма. Критическое отношение любого автора к изъянам «родной деревни» не есть свидетельство нигилизма и ненависти. Вспомним слова А.С. Пушкина: «Я, конечно, презираю отечество мое с головы до ног — но мне досадно, если иностранец разделяет со мной это чувство». [9]

Как сама Мадина Тлостанова относится к вопросам языка художественного творчества? Исчерпывающий ответ на этот вопрос содержится в одном из рома-

нов, где на ее героиню обрушивается этноцентрист с вопросом: «А почему вы пишете не на родном языке? Как это можно? Ведь язык — дом мысли, как сказал Хайдеггер, и писать надо на языке предков. Какой же вы писатель, если и не знаете родного языка и вообще были здесь в последний раз в прошлом веке? Кхе-кхе-кхе» [4. С. 167]. В самой орфографии отпечаталось ироническое отношение писательницы к «местным интеллектуалам, предсказуемо мешающим Хайдеггера с дремучим национализмом». Далее, переходя на серьезный тон и признаваясь, что лично она пишет на русском и английском языках, писательница устами своей героини отмечает, что «язык — это всего лишь средство» и что «вещь сама диктует, на каком языке писать и почему» [4. С. 167].

В 2006 году вышел в свет первый роман с характерным настораживающим названием «В вашем мире я прохожий». Provocative название подчеркивалось и псевдонимом «Дина Дамиан», в котором слышалось что-то заморское, иностранное. Идея деконструкции «кавказского менталитета» оказалась заложенной в фамилию новоявленного автора, путем анаграммных перестановок превратившего наитрадиционнейшее для Кабарды имя «Мадина» в «Дамиан». Встречающаяся несколько раз в аннотации к роману приставка «транс-» (транскультурный, трансгендерный, трансгрессивный) предвещает читателя о появлении на литературной арене принципиально новой героини — «неприкаянного индивида с пограничным сознанием, выпадающего из привычных систем ценностей и координат в силу своих культурных, этноконфессиональных, языковых, сексуальных и личностных особенностей» [4. С. 1].

Композиционно роман Дины Дамиан распадается на три взаимосвязанные главы «Рассвет», «Утро», «День», посвященные соответственно трем возрастным «этапам» жизни главной героини.

«Женский нарратив» Дины начинается с описания детского садика, в котором в несколько утрированной форме оживают «советизмы». Сразу бросается в глаза неприкаянность маленькой девочки, которая не влилась в коллектив, оставшись внешним созерцателем. Надо отдать должное художественному мастерству писательницы, сумевшей заставить балансировать свою героиню на тоненькой ниточке действующего лица и нарратора благодаря особой форме женского «потока сознания».

Советский детский садик изображается автором в духе протестного, «критического реализма» со множеством ограничений: «не сидеть», «не трогать», «не заходить» и т.д. В сознание маленькой Дины с ранних лет патриархатное общество стремится вложить гендерные стереотипы. Как у настоящего мастера слова, они проявляются в мелочах, в микродеталях. «Этот шкафчик твой и Мухамеда», — объяснила тетя [4. С. 8]. Девочку заранее психологически «спаривают» с представителем противоположного пола, чтобы она заранее привыкала к своей гендерной роли. Чуткий взгляд Д. Дамиан улавливает столь характерное для советских садиков и школ пристрастие к «парности»: «Дина, ну что же ты, на этой качеле катаются вдвоем, ты разве не знаешь? — это была снова тетя в пожелтевшем халате. — Пойдем, время обедать!» Она захлопала в ладоши и закричала зычным голосом: «Встаньте в пары! Встаньте в пары!» [4. С. 10].

В главе «За забором» обозначен символический выход из территории «садика-адика». Этот выход можно назвать онтологическим: «Но взгляд ее то и дело уносился за ограду, на свободу, почему-то устремлялся ввысь, сначала к верхним ветвям старого дуба, а потом и вовсе к небу, к солнцу, упорно висевшему высоко-высоко и не желавшему закатываться» [4. С. 9]. Другими словами, «перекрестный человек», которого общество пытается загнать в замкнутое пространство «зарешеченного сада», может обрести спасение в преодолении земного, низменного вознесением ввысь.

Тематическим центром «школьных страниц» романа является вопрос гендерной идентичности. Базу женственности в Дине закладывает мать, которая покупает ей «белые ажурные колготки, матросское платьице» [4. С. 6], «новую школьную форму с плиссированной юбочкой и газовый фартучек» [4. С. 13]. В предметном мире Д. Дамиан встречаются «заколки для волос, ореховый польский блеск для губ» [4. С. 56]. Одежда — внешний, самый видимый маркер гендерной идентичности, поэтому юная Дина столь внимательна к «оболочке» человека. Недаром ее сильно коробит пионерская экипировка в стиле «юнисекс», стирающая всякие различия между девочкой и мальчиком.

Автор подчеркивает стремление советской «детской идеологии» подавить раннее проявление «женской телесности». Девочки, у которых сразу же по приезде в лагерь вожатые отбирали косметику, все же находят способ гендерного самовыражения, «подкрашивая глаза химическим карандашом и натирая губы кизилевым соком, благо куст обнаружился прямо под их окнами» [4. С. 22].

Но в то же время в сознание взрослеющей Дины приходит мысль о «факультативности» одежды в идентификации человеческой личности, о том, что все-таки «человеческое» возвышается над «женским» и «мужским». В этом ее убеждает «загадочный человек в рясе или хитоне» [4. С. 27], которого она однажды случайно встречает во время ночной прогулки. Из уроков таинственного незнакомца Дина понимает главное: каждый человек имеет право быть самим собой. Не внешние параметры определяют сущность человека, человека свободного, имеющего право быть «ребенком», «старушкой», «деревом» или «цветком». Главное — свобода самовыражения.

Девочка-подросток осознанно и неосознанно выступает против стереотипов, которые предназначены человеку с рождения. Тот «ужас», с которым она столкнулась в садике, имеет типологически сходное продолжение в школе, в пионерском лагере. Ее душа противится всему, что сковывает Я школьными звонками, «линейками», дисциплиной. На всех читателей «родом из СССР» может произвести шоковое впечатление описание Д. Дамиан легендарной здравницы для детей «Артек», воспетой множеством советских поэтов и писателей. В восприятии «свободной» писательницы Артек — это цитадель закрепощенного духа ребенка, полного бесправия, репрессивного отношения ко всякому инакомыслию. Иронически переосмысленные реалии пионерской жизни нередко доводятся автором до гротеска и пародийного осмеяния: «Вожатые свистком командовали пионерам переворачиваться со спины на живот, с одного бока на другой, так что она ощутила себя пирожком, который жарится во фритюре и нужно во что бы то ни ста-

ло не дать ему подгореть» [4. С. 20]. Из этого же ряда речевки: «Раз два три четыре!» [4. С. 27].

Подобно сартровскому Рокантену Дина постоянно испытывает, находясь в лагере, непреодолимую тошноту, которая из физиологической категории переходит в мировоззренческую. Источником и причиной болезни Дины является самостоятельность, неординарность ее Я, которое не вписывается в прокрустово ложе социальных, политических, этнонациональных параметров, изначально заданных обществом, властью, господствующей партией. Ее отдушина — духовный мир литературы, искусства, музыки. В этом отношении Дина является художественным «потомком» героев западноевропейской романтической школы, которые по принципу «эскейпизма», бегут из душного, затхлого «здесь» в фантастическое «туда».

Героиня выбирает для себя отстраненную позицию, которая в принципе означает отрицание стадного коллективизма и приближение к общечеловеческому «Я есмь!». За этой репрезентативной фразой стоит желание Дины творить, «корректировать» классические произведения, написанные мужчинами. Здесь представлен интересный опыт прочтения лермонтовского романа «Герой нашего времени», где впервые в литературной истории автор-женщина в духе гендерного деконструктивизма «развязывает язык» Бэле, дает ей право высказаться, артикулировать свою «женскую» точку зрения на драматические события, известные всему миру.

Трагическая судьба лермонтовской Бэлы после ее новых исповедальных рассказов кажется еще более трагической, потому что «она была лишь игрушкой, не барышней, но дикаркой, из тех, с кем можно развлекаться, пока ты служишь на Кавказе» [4. С. 58]. Высшим смыслом «литературных экзерсисов» Дины становится вывод о том, что «Бэла не погибла тогда, нет» [4. С. 69]. Автор с феминистической позиции оспаривает сложившуюся в мировой литературе «нехорошую традицию» убивать женщин-героинь в финале произведений по общепринятой «гендерной разрядке». В новой редакции лермонтовского текста воинствующая Бэла, в которой просыпается дух амазонок, рукою всех оскорбленных и униженных женщин сама убивает Печорина. Метаморфозы, связанные с переодеванием Бэлы в парадный мундир мужа, с одной стороны, подключают сознание читателя к литературному архетипу «девушки-кавалериста», а с другой — показывают «равновеликость» женщины и мужчины. Неспроста автор подчеркивает, что мундир «тщедушного маленького офицера» оказывается впору хрупкой тоненькой девушке-горянке. Дамиановская Бэла, убивая Печорина, в высшем символическом смысле убивает не человека. Она убивает собственные психологические комплексы, свое женское закрепощенное сознание и внутренние страхи перед будущим.

В рассказе «Десерт из маракуйи» речь идет о донельзя табуированной на Кавказе теме нетрадиционных форм эроса. Любопытно, что в «метатексте» книги, осмысливающей «саму себя», приводится история восприятия данного рассказа кабардино-балкарской аудиторией: «Я прочла ваш рассказ о маракуйе. Скажите, пожалуйста, Вам не стыдно писать подобные вещи? Вас же читает и молодое по-

коление, а вы открыто обсуждаете безнравственное поведение своих героев, их нетрадиционные, а проще говоря, извращенные наклонности! Это разврат! В мое время такое бы не напечатали» [4. С. 166].

В контексте исследуемой проблемы весьма важным представляется мнение об «эросе» литературоведа Г.Д. Гачева: «Нынешняя грозная демографическая ситуация в России, когда катастрофически падает рождаемость, распадаются семьи, умножаются разводы, ставит во всей остроте вопрос о непродуманности проблем Эроса в нашей культуре. И повинно в этом, в частности, ханжеско-чистоплюйское отношение к культуре Эроса в нашей мысли и в литературе последних десятилетий. Между тем тут именно культура должна выработаться, а не слепота и закрывание глаз страусиное» [2. С. 7].

Отвергая позицию «страуса, спрятавшего голову в песок», автор воспроизводит близкую к реальности современную западноевропейскую картину «свободы нравов» в выборе гендерного партнера.

Как показывает Д. Дамиан, простое библейское «яблоко» первородного греха с течением времени трансформировалось в многообразие экзотических плодов, за которыми стоят новые, до немыслимости извращенные вариации любовных связей. Одной из таких вегетативных форм является «маракуйя» — фрукт, само название которого режет «русскоязычный слух» непривычной и «неприличной» звуковой оболочкой, особенно в предложенном социокультурном контексте.

Рассуждая в пародийно-игровом ключе, главная героиня прилагает немало усилий для того, чтобы «понять голос своего тела», определиться с собственной гендерной идентичностью: «Интересно, какая она, эта маракуйя? И есть ли она вообще? <...> По-моему, банан гораздо лучше» [4. С. 91].

Героиня слишком умна и философски подкована, чтобы вслепую принять дедовскую предопределенность гендерных социальных ролей с их биолого-физиологическим сценарием. Выбрав в качестве критерия выражение «опыт — сын ошибок трудных», Дина спускается в «бездны эроса», «зажигает огонь желания» в себе и в других, изучает «письмена» собственной телесности и физиологических предпочтений. Она из тех, для кого «секс как текст».

Бытующая в мировом когнитивном сознании идея эксплуатации женского тела в рассказе Д. Дамиан доводится до своего логического конца, оборачивающегося гротесковой пародией. С раблезианским смехом, в сатирически заостренной форме описывается огромный торт в виде обнаженного женского тела, в котором видится исторически предопределенный конец женщины, ставшей в итоге «лучшим десертом в мире». Аллегорическими выглядят «священнодействия» потребителей, которые весело, в ритме танца подходят к женщине-торту, берут «желтенькую конфетку», обмакивают ее в «клюквенный соус» внутри «шоколадного треугольника пониже пупка» и медленно смакуют. Манипуляции отсылают читателя к христианской символике, связанной со Святым Граалем, священным вином, кровью Иисуса Христа, искуплением грехов человеческих и т.д. Естественно, подобная параллель с инверсированными библейскими образами подчеркивает степень духовной деградации и морального разложения современного общества, достигшего критической точки грехопадения. Десакрализация и удешевление женского тела (и вообще тела) подчеркивается его «разложенностью» на

части. Не только тело целиком, но и его компоненты стали продажными в «продажном мире»: «Печень пока еще есть и мозги тоже наскребем. А вот головы кончились, извиняйте!» [4. С. 125].

Сквозь весь «эмпирический» слой рассказа курсивными отрывками проходит звучание «внутреннего голоса» главной героини, которую занимает один вопрос: «Что это значит “человеческое”?» [4. С. 111]. В результате своих наблюдений Дина приходит к выводу, что качество «гендерного» напрямую зависит от качества «человеческого».

Человечество в своих гендерных исканиях и экспериментах уже совершило замкнутый круг. Когда-то пара «мужчина-женщина» казалась верхом банальности, примитива, скуки, «пошлости». Авангардное общество видело в них «двух обреченных, вечно движущихся по одному заданному кругу, стандартному сценарию» [4. С. 125]. Люди без кантовского «категорического императива» в вопросах гендера, ощутив вседозволенность», бросились во все тяжкие, прошли круги ада, почти сделав нормой гомосексуализм, лесбийскую любовь, педофилию, зоофилию, некрофилию и т.п. Но, как показывает в своем рассказе Д. Дамиан, все эти глубоко порочные в своей основе гендерные модели истлели, износились, потеряли протестантскую «остринку» и, сами того не ведая, превратились в набивший оскомину «социальный стереотип». Мода на них прошла.

Для того чтобы выбраться из этой «бездны», героиня прибегает к напряженному изучению окружающего мира и к самоанализу. В один момент она перестает быть «механической куклой, от которой отсоединили мозг». Главный урок, который рефлексировавшая героиня выносит из пережитой «вальпургиевой ночи» в ресторане, заключается в необходимости достижения «полного освобождения, открытия тайны, после слияния с самой собой» [4. С. 116]. Ее слова «о полной самодостаточности», о том, «что ей не нужно ничего и никто не нужен» [4. С. 116], следует понимать, как внутреннюю установку личности на зрелость, «совершенное летие ума». По ее мнению, только разум позволит расставить правильные приоритеты в вопросах человеческого и гендерного в Homo Faber.

Обращает на себя внимание оригинальность концовки рассказа, выполненной в стилистике «магического реализма». Уже окончательно покидая место «шабаша ведьм», на улице Дина обращает внимание на вывеску на дверях заведения: «Диетическая столовая № 8». Часы работы: 7–21, перерыв: 14–15. «Переучет» [4. С. 126]. В такой концовке содержится глубокий символический смысл: во-первых, местом духовной инициации для личности может стать любая, самая обыденная обстановка, даже какая-нибудь общественная забегаловка. Другими словами, квест можно совершить без всяких физических перемещений «за три моря» в специализированные священные места. Во-вторых, современной цивилизации и каждому ее «агенту» требуется «переучет», переоценка сложившейся системы духовно-нравственных ценностей, ревизия должного и недолжного. Вполне возможно, что современному пресыщенному обществу необходима «этическая диета», в том числе, и в вопросах гендерной культуры. Таковы особенности художественной антропологии Д. Дамиан, которая под основу всех гендерных экспериментов закладывает прочный фундамент человеческого как гарант формирования новой «одухотворенной» цивилизации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтикиреева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). Изд. 2-е доп. Астана: ЦБО и МИ, 2009. 282 с.
- [2] *Гачев Г.Д.* Русский эрос. М.: Интерпринт, 1994. 279 с.
- [3] *Гутов А.М.* Константы в культурном пространстве: Публицистика. Фольклор. Литература. Нальчик: Эльбрус, 2011. 216 с.
- [4] *Дамиан Дина.* В вашем мире я — прохожий... М.: КомКнига, 2006. 240 с.
- [5] *Джусойты Н.Г.* История осетинской литературы. Тбилиси, 1972. 321 с.
- [6] *Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. М.: Флинта: Наука, 2013. 632 с.
- [7] Западное литературоведение XXвека: Энциклопедия. М.: Intrada, 2004. 560 с.
- [8] Литературная газета, №8 (6212) (2009-02-25). URL: <http://lgz.ru/article/N8--6212---2009-02-25-/> [Дата обращения: 10.09.2015]
- [9] Письмо П. А. Вяземскому, 27 мая 1826 года из Пскова в Петербург. URL: [http://az.lib.ru/p/pushkin\\_a\\_s/text\\_1836\\_perepiska\\_s\\_vyazemskim\\_olderfo.shtml](http://az.lib.ru/p/pushkin_a_s/text_1836_perepiska_s_vyazemskim_olderfo.shtml) [Дата обращения: 10.09.2015]
- [10] *Хакуашева М.А.* В поисках утраченного смысла. Публицистика. Нальчик: «Принт Центр», 2013. 384 с.

## GENDER AND HUMAN IN THE NOVEL “I AM A PASSER-BY IN YOUR WORLD” BY DINA DAMIAN

L.F. Kharaeva

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov  
ул. Надречная, 35, Нальчик, Кабардино-Балкарская республика, 360006  
Chernyshevskogo str., 175, 360030, Nalchik, Russia, 360004

The author of the article analyzes the novel “I am a Passer-by in your World” by Dina Damian in close correlation with the issues of ethnocultural identity of the writer, bilingualism, transglottation, ironic rethinking of classical literature and Soviet ideological values. Special attention is paid to the binary opposition of “gender-human”, which determines the basic philosophical and artistic concept of the novel.

**Key words:** bilingualism, transglottation, Kabardian literature, postmodernism, transculture, gender models, artistic anthropology

## REFERENCES

- [1] *Bakhtikireeva U.M.* *Tvorcheskaya bilingval'naya lichnost' (osobennosti russkogo teksta avtora tyurkskogo proiskhozhdeniya). Izd. vtoroe dop.* [Creative bilingual person (the specifics of Russian text by the author of Turkic origin. Ed. the second, add.]. Astana: “СБО и МИ” Publ., 2009. 282 p.
- [2] *Gachev G.D.* *Russkij ehros* [Russian Eros]. Moscow: Interprint Publ., 1994. 279 p.
- [3] *Gutov A.M.* *Konstanty v kul'turnom prostranstve: Publicistika. Fol'klor. Literatura* [Constants in the cultural space: Essays. Folklore. Literatures]. Nal'chik: EHI'brus Publ., 2011. 216 p.
- [4] *Damian Dina.* *V vashem mire ya — prohozhij...* [In your world I'm a passerby...]. Moscow: KomKniga Publ., 2006. 240 p.
- [5] *Dzhusojty N.G.* *Istoriya osetinskoj literatury* [The history of Ossetian literature]. Tbilisi, 1972. 321 p.

- [6] Zhukova, I.N., Lebedko, M.G., Proshina, Z.G. Yuzefovich, N.G. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii* [Dictionary of intercultural communication / edited by M.G. Lebedko and Z.G. Prasina.]. Moscow: FLINTA: Nauka Publ., 2013. 632 p.
- [7] *Zapadnoe literaturovedenie XXveka: EHnciklopediya* [The Western literature of the XX century: encyclopedia]. Moscow: Intrada Publ., 2004 560 p.
- [8] *Literaturnaya gazeta*, №8 (6212) (2009-02-25) [Literary newspaper №8 (6212) (2009-02-25)]. Available at: <http://lgz.ru/article/N8-6212-2009-02-25-/> (Accessed 12 September 2015)
- [9] Pis'mo P. A. Vyazemskomu, 27 maya 1826 goda iz Pskova v Peterburg [Letter to P.A. Vyazemsky, may 27, 1826, from Pskov to St. Petersburg]. Available at: [http://az.lib.ru/p/pushkin\\_a\\_s/text\\_1836\\_perepiska\\_s\\_vyazemskim\\_olderfo.shtml](http://az.lib.ru/p/pushkin_a_s/text_1836_perepiska_s_vyazemskim_olderfo.shtml) (Accessed 12 September 2015)
- [10] Hakuasheva M.A. V poiskah utrachennogo smysla [In search of the lost sense. Journalism]. Publicistika. Nal'chik: «Print Centr» Publ., 2013. 384 p.

---

---

## РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ: РУССКИЙ ЯЗЫК В НЕРУССКОМ ЧЕЛОВЕКЕ

А.Б. Цырендоржина

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 10 А, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена осмыслению русскоязычных поэтических текстов билингвальных авторов и особенности использования ими русского как языка творчества. В русском языкознании накоплены знания по русской языковой личности и гораздо меньше исследуется русскоязычная, но этнически нерусская личность. Анализ русскоязычных текстов, созданных такими авторами, в частности Н. Нимбуева, позволяют исследовать как русскоязычную нерусскую личность, так и возможности русской языковой системы кодировать художественные образы иных культур, в том числе бурятской культуры.

**Ключевые слова:** русскоязычный художественный текст, русскоязычный автор-билингв, «маргинальная» личность, национальная литература

Изучение процесса развития культур в историческом процессе свидетельствует о том, что художественное позиционирование духа, менталитета, культуры своего народа и родины на ином языке — языке метрополии — является едва ли не закономерным явлением. Созданные на языке иной культуры тексты (Ч. Суинберн, О. Уайльд, А. Стринберг, Дж. Свифт, Л. Стерн, Б. Шоу, Д. Мур, Д. Джойс, В. Набоков, С. Рушди, Ч. Айтматов, Ф. Искандер, А. Макин и мн. др.) являются свидетельством того, что все мировые языки (языки метрополий, так называемый «язык-победитель»), в том числе русский язык, выполняют особую функцию ретрансляции художественных образов иных культур. Таким образом, распространяются знания, осуществляется межкультурная коммуникация, взаимодействие и взаимовлияние культур, влияющие на формирование мировой культуры в целом.

Особенностям русскоязычных текстов нерусских писателей и в общем русскоязычной литературе посвящено большое количество работ как в России, так и странах ближнего и дальнего зарубежья. «В зарубежной лингвистике, в частности — английском языкознании заметно активизировался научный интерес к т.н. “контактной литературе”. Причем автор термина “контактная литература” — американский лингвист индийского происхождения Брад Б. Качру рассматривает ее как один из результатов языковых контактов: “Языковые изменения в результате контакта языков не ограничиваются грамматикой, лексикой, стилем и дискурсом. Они выходят за пределы данных уровней системы языка и затрагивают литературное творчество представителей разных культур” » [2. С. 94—95].

В российской филологической науке данный тип художественных текстов является одним из актуальных объектов докторских и кандидатских диссертационных исследований, монографий и научных статей, начиная с 60-х гг. XX в. Отчасти такой интерес объясняется известными учениями в филологической науке советского периода «о многонациональной литературе народов СССР», «об уско-

ренном развитии младописьменных литератур» [3]. С распадом советской культурно-исторической общности эти теории перестают разрабатываться. Однако феномен русскоязычного текста и литературы по сей день остается одной из актуальных тем современного литературоведения и лингвистики. Одной из главных причин, обуславливающих внимание к этому явлению, на наш взгляд, является сама личность билингвального автора. Так, в своей диссертации Е.Н. Кремер опирается на разработанную М.М. Ауэзовым концепцию «маргинальной личности». Этот подход способствует более глубокому пониманию сложных вопросов языковой и этнической идентичности писателей-билингвов в контексте современного «кризиса идентичности» [5. С. 15].

Особый тип личности («маргинальная личность»), с точки зрения М.М. Ауэзова, формируется в процессе взаимодействия различных культур, деятельность ее связана с состоянием языковой ситуации, ее негативной или позитивной перспективой. Такая *пограничная личность* с глубокой мировоззренческой позицией восходит к высотам национального самосознания, преодолевая в себе двойственную неопределенность. М.М. Ауэзов отмечает, что именно ситуация «маргинальности» обуславливает различие таких понятий, как «сознание этнической принадлежности и национальное самосознание». По его мнению, подлинно творческая личность с глубокой мировоззренческой позицией в маргинальной ситуации восходит к национальному самосознанию, таким образом преодолевая в себе двойственную неопределенность пограничного состояния. Национальный язык в этом случае становится объектом, на повышение общественной роли которого направлены его усилия, хотя в собственной практике он может предпочесть тот язык, которым лучше владеет как средством достижения своих мировоззренческих целей [1. С. 110—111].

Создавая произведения, отражающие картину мира, осмысление действительности своим народом на языке иной культуры, «пограничный» поэт, писатель способствует узнаванию культуры своего народа в более широком контексте, чем это может предложить этнический язык. И такая литература, в нашем случае — русскоязычная, может быть опеределна как ветвь национальной литературы. В такой литературе отражается система образов и опыт осмысления действительности средствами русской языковой системы. Две ветви национальной литературы могут сосуществовать и развивать ее дальше.

Таким образом, «единство местной природы, характера народа и склада мышления» [3] конкретного народа может быть выражено не только на языке этого народа, но и на ином, в частности языке метрополии, несмотря на то, что существуют и противоположные мнения [5]. Новейшие же российские исследования как литературоведов, так и лингвистов показывают, что инациональная ветвь национальной литературы требует своего внимательного изучения (М.М. Ауэзов 1997, Н.Л. Лейдерман, И.С. Хугаев 2010, 2013, Е.Н. Кремер, С.А. Гринберг и др.) [1; 2; 4; 6; 7; 9].

Наш анализ русскоязычных текстов бурятских русскоязычных поэтов доказывает справедливость выводов современных исследователей. «Творящий на “приобретенном” языке, автор выступает субъектом национальной культуры» [6], равно как и субъектом общечеловеческой культуры (в том числе, когда речь идет

о личностях, которых невозможно однозначно «прикрепить к одному этническому гнезду»).

В качестве аргументов, подтверждающих этот вывод, приведем фрагменты из поэтических текстов бурятского русскоязычного поэта Намжила Нимбуева. Яркий одаренный, но ушедший из жизни в возрасте 23 лет (1948—1971) поэт писал о своем творчестве на русском следующее: «Я считаю, для нерусского поэта, пишущего на русском языке, важнее не подражать традиции русской литературы, а творчески манипулировать великим, всемогущим языком, ибо только в свободном стихе можно выразить самое национальное лицо, душу своего народа» [10. С. 6].

Свободный стих (верлибр), выбранный в качестве основного жанра творчества Н. Нимбуевым, лаконично и емко создает художественные образы, принадлежащие бурятской культуре, облаченные в «оболочку» русской языковой системы. Ср., например, строки из поэтического текста «Телепатия»:

*Я бурят, / я песчинка огромной оранжевой Азии, / капля охры / в ее разноцветном многообразии.*

В стихотворении, посвященном языку творчества, Н. Нимбуев образно раскрывает свое глубокое, осознанное понимание особого звучания русского языка:

*... сидит беркутенок в моем подъязычье / Едва он захлопает жестким крылом — / врываються в речь мою русскую властно / гортанные, хриплые, смутные звуки. / И речь моя русская пахнет внезапно / полынную степью, звездой, табунами / скрипучим седлом, и гариющим в нем / удальцом.../ (курсив здесь и далее наш. — А.Ц.) [10. С. 79].*

Как видим, творящий на русском языке нерусский автор отчетливо осознает «нерусскость» своего русского языка. Тем не менее «самое национальное лицо, душа своего народа» [10], «особенности менталитета, синкретизировавшего архетипы этнокультурного кода нации» [6] мощно отражаются в русскоязычных текстах Н. Нимбуева. «Полынные степи» и сопряженные с ними иные образы (зов степи, память крови, табуны коней, полынь, седло и др.), образуют уникальный художественный мир, присущий культуре бывших кочевников. *Образ степей ощущим* практически в каждом произведении Н. Нимбуева, посвященном своей родине, предкам, уходящему миру кочевья, он становится *концептуальным*. Обратимся в качестве примеров к следующим примерам:

*Кинуть в лужу дохлого Пегаса / <...> / в родную степь свалиться по весне / еще одним восторженным бурятом; / скуластые вокруг увидеть лица, / от радости звериной ошалеть, / расплакаться, в душе не пожалеть / о людной белокаменной столице; / заготовать с мальчишеским азартом, / содрать штаны, как тягостный жернов, / бежать к заре, ныряя голым задом, / держась за гривы гулких табунов!*

*Приснилось мне синее детство: / коняга под хохот ребячий, / босого, в траву меня сбросил. / ... И тут на полу я проснулся, / вздохнул втемноте, бородатый.*

*Поднялся конь в порыве на дыбы — / вот идол азиатского Востока! — / Каким ходячим трупом надо быть, / чтоб не сгореть от дикого восторга! / <...> / .*

*«Бурятское землячество в Москве»: / <...> / Могучий зов родных степей, / оставшихся где-то за городской чертою, / словно горделивый вожак / окликнул молодых бурят — / оторванных песчинок, / растворенных в громадном московском сосу-*

де — / <...> / но заглушая торжество ритма / завертелась *смуглолицая* пластинка, / поющая на *гортанном*, / до боли родном языке. / Прорвана плотина смущения, / наступил час триумфа ностальгии. / Запели по очереди *буряты* / в вызывающем молчании музыки, / под аккомпанемент дружеских взглядов. / <...> / Забился в гитарные чрева Запад, / и над праздничными столами / *выгнула спину утренняя степь*, / *цокот убегающих копыт кольнул в сердце*, / и кручинные *булжамурты* / закачались на продолжениях трав [10].

Рельефно выраженные в русской «языковой оболочке» этноментальные ощущения Н. Нимбуева свидетельствуют о возможности выражения на ином языке опыта осмысления действительности этнически нерусским человеком. Вместе с тем подобные художественные тексты высвечивают и особенности языка, на котором они созданы. В нашем случае русская языковая система демонстрирует неисчерпаемые возможности кодировать художественные образы иных культур. Иными словами, русскоязычные тексты нерусских авторов могут являться не только объектом и предметом исследований для специалистов в области лексикологии, словообразования, стилистики. Как показали диссертационные исследования Е.Н. Кремер, С.А. Гринберг [4; 6] и др. они представляют научный интерес для сравнения мироощущений кочевников и земледельцев. Особенности русскоязычного творчества нерусских авторов привлекают внимание исследователей, специализирующихся в области этнолингвистики, этно- и психоллингвистики, когнитивной лингвистики. Для нас все более становится очевидным, что *нерусский человек в русском языке и русский язык в нерусском человеке* как научный объект невозможно рассматривать вне рамок междисциплинарного подхода.

Допускаем, что нашему исследовательскому интересу свойственно завышать научную ценность русскоязычных текстов. Вероятно, это связано и с собственным происхождением и с собственным поиском личностной, интеллектуальной состоятельности. Вместе с тем не можем не привести в защиту своего видения позицию современных ученых (В.С. Степин, Е.Ф. Тарасов, В.П. Синячкин и др.), считающих, что «в рамках постнеклассического типа научной рациональности исследователь со свойственными ему общенаучными, этическими и экологическими максимами, постулатами и регулятивами рассматривается включенным в объектную область исследования, что не может не влиять на его конечный результат» [8. С. 2—3].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ауэзов М.М. Иппокрена. Хожение к колодцу времен. Алматы: Изд. дом Жибек жолы, 1997. 170 с.
- [2] Бахтикиреева У.М. Русскоязычие как актуальная междисциплинарная проблема // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. № 1 (45) 2015. С. 94—99.
- [3] Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2008. 544 с.
- [4] Гринберг С.А. «Белорусско-русский художественный билингвизм в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 21 с.
- [5] Джусойты Н. О национальном стиле и национальном языке // Литературная газета, 1957, 17 октября.

- [6] *Кремер Е.Н.* Проблемы русско-инонационального билингвизма (языковая и этническая идентичность билингвальной личности): дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009. 204 с.
- [7] *Лейдерман Н.Л.* Русскоязычная литература — перекресток культур // Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения): материалы XIII научно-практ. конф. словесников. Екатеринбург, 23-24 октября 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО Урал. Гос. пед.ун-т, НИЦ Словесник, 2007. С. 38—49.
- [8] *Синячкин В.П.* Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 44 с.
- [9] *Хугаев И.С.* Генезис и развитие русскоязычной осетинской литературы: монография. Владикавказ: Ир, 2008. 559 с. .
- [10] *Нимбуев Н.* Стреноженные молнии. Стихи. Переводы. Проза. М.: Галерея «Ханхалаев», 2003. 308 с.

## RUSSIAN IN NON-RUSSIAN PERSON

A.B. Tsyrendorzhina

Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 10A, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to analysis of Russian texts of bilingual writers. The author thinks that creating texts in Russian by non-Russian authors require careful study. Such attitude to them could discover the possibilities of the Russian language to show peculiarities of another culture. There is another possibility — to understand deeper bilinguals. Among non-Russian writers a special place occupies Buryat poet — Namzhil Nimbuev, who wrote his poems in Russian.

**Key words:** Russian literature, Russian-speaking the author is bilingual, “marginal” identity, national literature

## REFERENCES

- [1] Aujezov M.M. *Ippokrena. Hozhdenie k kolodcu vremen* [Ippocrene. Walking to the well of times]. Almaty: Zhibek Zholy Publ., 1997. 170 p.
- [2] Bakhtikireeva U.M. *Russkojazychie kak aktual'naja mezhdisciplinarnaja problema* [Russian-speaking as an actual interdisciplinary problem]. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social and human Sciences in the far East]. No. 1 (45) 2015. Pp. 94—99.
- [3] Gachev G.D. *Mental'nosti narodov mira* [The mentalities of the peoples of the world]. Moscow: Jeksmo Publ., 2008. 544 p.
- [4] Grinberg S.A. *Belorussko-russkij hudozhestvennyj bilingvizm v kognitivno-diskursivnom i lingvokul'turologicheskom aspektah*: [Belarusian-Russian art bilingualism in the cognitive-discursive and the linguistic and cultural aspects]: *Avto-ref. ... kand. filol. nauk* [Author's abstract of PhD. philil. sci. diss.] Moscow, 2011. 21 p.
- [5] Dzhusojty N. *O nacional'nom stile i nacional'nom jazyke* [About national style and national language]. *Literaturnaja gazeta, 1957, 17 okt.* [Literary newspaper, 1957, Oct. 17]. Moscow, 1957.

- [6] Kremer E.N. *Problemy rusko-inonacional'nogo bilingvizma (jazykovaja i jetniceskaja identichnost' bilingval'noj lichnosti)*. Diss. ... kand. filol. nauk [Problems of the Russian-foreign bilingualism (Language and ethnic identity of a bilingual person): PhD. philol. sci. diss.]. Moscow, 2009. 204 p.
- [7] Lejderman N.L. *Ruskojazychnaja literatura — perekrestok kul'tur: materialy XIII nauchno-prakt. konf. slovesnikov. Ekaterinburg, 2007* [Russian literature of bilinguals — the crossroads of cultures. Proc. of XIII sci.-practic. conf. the philologists “The interaction of national art cultures: literature and linguistics (problems of study and learning)”]. Ekaterinburg: Slovesnik Publ., 2007. Pp. 38—49.
- [8] Sinjachkin V.P. *Obshhechelovecheskie cennosti v russoj kul'ture: lingvokul'turologičeskij analiz* [Human values in Russian culture: cultural linguistics analysis]: Avtoref. ... d-ra. filol. nauk [Dr philol. sci. author's abstract diss.]. Moscow, 2011. 44 p.
- [9] Hugaev I.S. *Genezis i razvitie russojazyčnoj osetinskoj literatury: Monografija* [The Genesis and development of the Russian-language Ossetian literature: Monograph]. Vladikavkaz: IR Publ., 2008. 559 p.
- [10] Nimbuev Namzhil. *Strenozhennye molnii. Stih. Perevody. Proza* [Hobbled zippers. Poems. Translations. Prose]. Moscow: Gallery “Khankhalaev” Publ., 2003. 308 p., illustr.

# ХРОНИКА

## ДНИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ

А.Г. Коваленко

Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 10 А, Москва, Россия, 117198*

В марте—апреле 2015 г. в республиках ближнего зарубежья состоялись Дни русского языка и российского образования. В рамках этого образовательного проекта осуществлялось повышение компетенции учителей русского языка Республики Таджикистан.

Таджикистан встретил делегацию РУДН теплой солнечной погодой. Нежной зеленью покрылись кроны деревьев. Худжанд — второй по величине город республики, столица Согдийской области, один из центров исторических земель государства Саманидов. Он расположен на берегу Сыр-Дарьи в окружении абрикосовых и персиковых садов. В центре города возвышается реконструированная крепость, некогда сооруженная по приказу Александра Македонского. Город помнит великих сограждан — поэтов Рудаки, Ибн-Сину, Хафиза, Камоли Худжанди. Внушает уважение сам возраст этого города в 1986 г. ему исполнилось 2500 лет.

Примечательно, что открытие Дней русского языка и российского образования 6 апреля 2015 г. состоялось в школе, созданной по распоряжению президента Таджикистана Эмомали Рахмона. Красивое здание, окруженное цветущими розами, во дворе оранжерея, в которой выращиваются необычные сорта фруктов. Школа оборудована современными мультимедийными средствами, работает художественная школа, хореографический кружок, ученики известны своими достижениями на олимпиадах и конкурсах. Всего таких школ в республике 10, по одной в каждой из областей. Изучение русского языка в них является обязательным.

Разумеется, основная масса школ в республике все же обычные государственные и частные общеобразовательные учреждения, которые не пользуются такой привилегированной поддержкой. Во всех частных школах преподавание ведется на русском языке, а в государственных — далеко не везде. Русский язык пользуется большим спросом среди родителей, желающих определить своих детей на

обучение в школу. Всего в республике насчитывается 156 школ, в которых преподавание ведется только на русском языке. Самая большая проблема — возрастающий интерес к таким школам и нехватка кадров.

В Худжанде по-русски понимают все: таксисты, торговцы на рынке, продавцы магазинов. На улице школьники спешат приветливо поздороваться с гостями по-русски. От советских времен здесь остался огромный и важный по значению горно-обоганительный комбинат в Чкаловске и еще один небольшой город гидростроителей Кайраккумск, ранее почти целиком заселенный русскими. Худжанд еще недавно считался одним из центров шелкопрядельной продукции.

Подумалось, что выбор этого города для проведения Дней русского языка и российского образования с 6 по 10 апреля был не случайным. Есть надежда, что наступит время возрождения прочных экономических связей. Уже сейчас таджикская трудовая миграция в Россию внушительна в цифровом выражении. Таджики трудятся на стройках, в магазинах, работают воспитателями и поварами. За время пребывания здесь я услышал от людей множество историй об их жизни в России, они были трогательными иногда немного печальными, но во всех сквозило чувство теплоты и уважения к конкретным русским людям, которые встретились им на пути. Россия для них не чужая страна, и они мыслят свой путь только с Россией. Есть надежда, что и местный комбинат-гигант когда-нибудь оживет и будет давать продукцию.

В открытии Дней русского языка и российского образования приняли участие заместитель министра высшего образования Таджикистана Л.К. Назирова, заместитель председателя собрания Согдийской области Н. Агафаров, директор Института повышения квалификации кадров высшего профессионального образования Н.А. Гафарова. В выступлениях отмечалось большое значение разного рода мероприятий, связанных с распространением русского языка. Кроме РУДН, в подобных акциях участвуют другие вузы России, например, Санкт-Петербургский университет, Нижегородский государственный университет. Развитие международного сотрудничества Таджикистана в рамках ЕАЭС, ШОС, ОДКБ, расширение потоков трудовой миграции в России ставят на повестку дня вопрос о совершенствовании изучения русского языка в стране.

В фойе открылась выставка-презентация электронных пособий по русскому языку и культуре. Содержанием лекций доцента В.Б. Куриленко стали вопросы развития языка и речи современной России. Лектор остановилась на таких явлениях, как поликодовость, экономия средств в речи, графическая компрессия, коммуникативное дублирование, различного рода заимствования. Много внимания было уделено вопросам работы с речевыми ошибками в таджикской учебной аудитории. Профессор Н.С. Новикова рассматривала вопрос об интенсивных курсах. Факторами, определяющими специфику интенсивных языковых курсов, являются количество отведенных учебных часов, цели обучения, специфика обучаемого контингента, место обучения, использование языка-посредника. Лектор предложила инновационные подходы к составлению структуры поурочных занятий, отбору грамматического и лексического материала, простейших форм речевого этикета, речевым стандартам.

В лекциях профессора А.Г. Коваленко много внимания было уделено вопросам изучения русской литературы. На родине персидских поэтов Рудаки и Камолли знают и любят литературу. Сожалеют, что оторваны от новинок современной русской литературы. Но, к счастью, есть Интернет, есть единое информационное пространство, и это дает возможность получать сведения о новых публикациях. Правда, справедливости ради нужно сказать, что Интернет доступен не всем — дороговато.

Итогом Дней русского языка стал конкурс на звание лучшего учителя. Его победителем стала учительница школы № 7 г. Худжанда Зебинисо Ухтобоева. Она обошла всех соперниц в знании русской грамматики, представила лучшую презентацию своей учебной и воспитательной деятельности. Всех впечатлил документальный ролик, который представил работу школьного театра и спектакль по поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри». Награда — поездка в Москву в сентябре 2015 г.

Апофеозом события стал итоговый праздник, на котором таджикские учителя русского языка читали тексты персидских поэтов и их переводы на русский язык.

## **DAYS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND RUSSIAN EDUCATION IN TADJIKISTAN**

**A.G. Kovalenko**

Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 10A, Moscow, Russia, 117198*

The article comments on the Days of Russian language and Russian education in April 2015 in Tadjikistan. Events were organized in the framework of the Federal target program "Russian language".

**Key words:** Russian language and literature, Russian education, training, seminar

---

## КЫРГЫЗСТАН: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

А.Г. Коваленко<sup>1</sup>, Р.А. Тайболотова<sup>2</sup>

Российский университет дружбы народов

<sup>1</sup> улица Миклухо-Маклая, 10 А, Москва, Россия, 117198

<sup>2</sup> Министерство образования и науки Киргизии  
улица Тыныстанова, 257, Бишкек, Кыргызстан, 720001

Дни русского языка и литературы и российского образования в марте 2015 года прошли в Кыргызстане. Мероприятия были организованы в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык». В ходе встреч с учителями школ были прочитаны лекции, проведены мастер-классы, конкурсы, представлены выставки современных методических материалов и пособий. Участникам семинаров были вручены сертификаты о повышении квалификации.

В Бишкеке погода в эти дни оказалась переменчивой. Моросит дождь, а на утро выглядывает солнце, становится теплее. Белые тополя стоят пока без листвы, зато нежной зеленью покрываются ивы. Ощущается приближение весны. А вместе с ней и приближение перемен. Народ отмечает праздник Навруз. Телевидение сообщает о недавно состоявшейся встрече президента Алмазбека Атамбаева с В.В. Путиным, в настоящее время руководитель Кыргызской Республики наносит визиты главам европейских государств.

В русском драматическом театре им. Чингиза Айтматова проходит XII республиканский конкурс детских и школьных коллективов. Одной их основных тем представленных на конкурс спектаклей, стало предстоящее празднование 70-летия победы в Великой Отечественной войне.

Открытие семинара Дни русского языка и российского образования открылись 22 марта в Центре российской науки и культуры. Участников семинара — гостей из Москвы и учителей школ, приехавших со всей республики — приветствовала заместитель министра образования и науки страны Токтобу Абасовна Ашымбаева. Затем слово взял представитель Россотрудничества в Кыргызской Республике Алексей Петрович Зенько.

В Кыргызстане русский язык всегда занимал особое положение. Конституцией страны он закреплен в качестве официального. В ситуации двуязычия русский язык объективно востребован как на уровне бытового общения, так и в качестве языка науки, сферы политики и международных отношений. Согласно статистике МОН КР в республике функционируют 203 школы с преподаванием предметов на русском языке и 346 школ, в которых имеются классы с русским языком обучения.

Контингент учащихся школ с преподаванием предметов на русском языке составляет более 280 тыс. учащихся, что составляет 28% от общего количества учащихся республики, причем это число ежегодно увеличивается на 5-6 тысяч уча-

щихся в год. Во всех школах с кыргызским языком обучения русский язык является обязательным предметом и изучается с 1 по 11 класс в объеме 850 часов в год, предмет «Русская литература» — начиная с 5 класса в объеме 476 часов в год.

Приведенные цифры свидетельствуют о достаточно активном функционировании русского языка в образовательной сфере, тяга юных граждан страны к получению знаний на русском языке все сильнее. Число учащихся русскоязычных школ, особенно в сельской местности, имеет ярко выраженную тенденцию к увеличению.

В школах республики работают свыше 7 тысяч учителей русского языка и литературы. Сокращение подготовки учителей русского языка и литературы привели к нехватке учителей, особенно в отдаленных сельских районах.

Кыргызско-российский славянский университет им. Б. Ельцина совместно с Посольством России в КР с 2002 г. проводит летние курсы повышения квалификации учителей русскоязычных школ, в которых приняли участие более 1400 педагогов. На заключительном занятии всем учителям вручаются сертификаты на безвозмездное получение комплекта учебников по русскому языку для начальной школы, подготовленные в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык — 2011—2015 гг.».

В Центре повышения квалификации Кыргызской академии образования в 2014 г. прошли курсовую подготовку свыше 90 учителей русского языка и литературы школ. Большой вклад в развитие русского языка и оказание методической помощи учителям-русистам как городских, так и сельских школ республики вносит научно-методический журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана», который издается с 1958 г. Основателем журнала был выдающийся методист-русист, автор учебника «Русская литература» для кыргызских школ Л.А. Шейман.

Журнал обобщает и популяризирует конструктивный опыт педагогов-русистов Кыргызстана и стран Содружества, освещает вопросы функционирования русского языка и литературы в республике, процессы взаимообогащения русской и кыргызской национальных культур, инновационные подходы к преподаванию предмета, оказывает оперативную методическую помощь учителям, особенно в сельской отдаленной местности.

Попутно скажем несколько слов о литературе. Здесь педагоги трепетно относятся к преподаванию русской классики, которое имеет в Кыргызстане давние и богатые традиции. Еще в конце 1950-х гг. сюда приехал молодой и пылливый педагог-исследователь Л.А. Шейман. За время работы здесь он создал целую школу методики преподавания, написал учебник русской литературы для 10 класса средней школы, ориентированный на кыргызских школьников. Методические принципы, заложенные педагогом, живы и поныне. Учительница средней школы № 7 Сайра Жакиенова так говорит о замечательном педагоге: «Осмелюсь сказать, что книгой духовного завещания для молодежи всех поколений является учебник “Русской литературы 19 века” для 10 класса, который составлен под чутким руководством Л.А. Шеймана. Каждый год, открывая страницы учебника, я как учитель нахожу для себя новые открытия, новые мысли нашего Учителя —

Методиста, с большой буквы, Л.А. Шеймана». Шеймановские педагогические чтения проводятся в Кыргызстане регулярно.

Ждет своего исследователя опыт и методические принципы других известных подвижников кыргызской методической школы, таких, например, В.Г. Каменецкая и Н.Г. Каменецкая. Огромный вклад в науку в свое время внесли кыргызские филологи-русисты П.И. Харакоз, А.И. Васильева, В.С. Щербаков, О.Г. Симонова, Г.С. Зенкова.

Трудно переоценить роль Кыргызско-российского славянского университета. При поддержке Фонда «Русский мир» и издательства «Просвещение» сотрудники университета создали ряд учебников по русскому языку для кыргызской школы. Были использованы базовые российские учебники, в которые для адаптации к условиям Кыргызстана внесены региональные компоненты.

О том, насколько активна здесь жизнь, говорят несколько примеров: каждый год 15 учителей школ проходят стажировку в России. В 2014 г. команда учащихся 10-х классов приняла участие в XI Международной олимпиаде по русскому языку в Москве, где принимали участие 107 учащихся из 16 стран мира и абсолютным победителем по 5 номинациям олимпиады стала ученица 10 класса школы № 61 г. Бишкека Алина Гущина.

Жизнеспособность и достаточно устойчивые позиции русского языка в республике поддерживаются двумя важными факторами: его востребованностью как языка межгосударственного и межнационального общения и, главное, значимостью как языка науки и образования.

Дни русского языка и российского образования стали еще одним событием в ряду тех, которые обогатили культурную жизнь Бишкека.

С лекциями и мастер-классами выступили профессор А.Д. Гарцов, профессор А.Г. Коваленко, профессор Государственного университета управления Т.Т. Черкашина, доцент РУДН И.С. Гусева. Темы занятий вызвали живой интерес слушателей. Речь шла о применении мультимедийных тренажеров в обучении русскому языку и литературе, подготовке к написанию сочинений, о методах интенсификации обучения РКИ, законах делового общения, методах и приемах коммуникации, новых тенденциях в современной русской прозе, методике анализа стихотворений русских поэтов в старших классах средней школы. Особый интерес вызвала лекция об игровых стратегиях при обучении языку. Были представлены интерактивные игры для закрепления лексики, грамматики, фонетики, орфографии, показаны разнообразные викторины для изучения культурных явлений. Акцент делался также на методических вопросах, связанных с изучением глаголов, падежной системы русского языка.

Организаторы мероприятия провели конкурс на звание «Лучший учитель», в итоге которого был назван победитель. Им оказалась молодая учительница из школы № 41 г. Бишкека Каухар Исмаилова, которая не только уверенно прошла тесты на грамотность, но и представила интересную презентацию своей работы с учащимися младших классов, прочитала свой перевод трогательного стихотворения киргизского поэта Алыкула. Конкурс завершился 27 марта литературным праздником, чтением стихов и исполнением русских песен.

## **KYRGYSTAN: YESTERDAY AND TODAY OF RUSSIAN PHILOLOGY AND METHODOLOGY**

**A.G. Kovalenko, R.A. Taibulatova**

In March 2015 in Kyrgyzstan took place the Days of Russian language and Russian education. Events were organized in the framework of the Federal target program “Russian language”. During the meetings with teachers of Russian were given lectures, conducted workshops, contests, exhibitions of modern teaching materials and manuals. Workshop participants were awarded certificates of advanced training.

**Key words:** Russian language and literature, Russian education, training, seminar

# ДИСКУССИИ. ОТКЛИКИ. РЕЦЕНЗИИ

## ПОЗВОЛИТЬ СТУДЕНТАМ... (О курсе по творческой письменной речи в преподавании языка)

М.А. Брагина

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Настоящая статья, написанная в жанре отклика читателя, выражает позицию автора относительно статьи профессора Дай Фань (Гуанчжоу, Китай) «Письмо, обмен опытом и личностный рост: курс по творческой письменной речи в одном из университетов континентального Китая». Статья была опубликована в «Вестнике РУДН. Серия “Вопросы образования: языки и специальность”» (№ 3, 2015). Как считает автор отклика, такая форма диалога на страницах научного журнала заменяет непосредственный очный диалог между субъектами и вносит свой вклад в формирование экзистенциальной состоятельности обоих.

**Ключевые слова:** письменная речь, обучение русскому языку, практико-ориентированное обучение

Весьма актуальной, на наш взгляд, становится четко сформулированная профессором Дай Фань (зав. каф. английского языка в университете имени Сунь Ятсена, г. Гуанчжоу, КНР) цель курса по творческой письменной речи: «...позволить студентам писать о том, о чем им хочется писать». Во-первых, таким образом сформулированная цель обучения позволит избежать ошибок при выборе текстов (не секрет, что достаточно большая часть текстов, используемых в настоящее время в обучении, либо не соответствуют реалиям современной жизни, либо выстроены таким образом, что не способны заинтересовать либо не представляют интерес для изучающих русский язык с точки зрения особенностей менталитета); во-вторых, как отмечает М. Кронгауз [2], позволит реализовать обучение русскому языку с учетом тенденции к переводу устной речи в письменную благодаря возросшей роли общения во Всемирной паутине. Не секрет, что в основе обучения даже на начальном этапе лежит принцип обучения письменной литературной речи, и чрезмерное внимание, уделяемое, например, изучению причастных и депричастных оборотов на начальном этапе, приводит к тому, что обучающийся, знакомый с литературным языком, совершенно не может выстроить спонтанную

устную речь. Много ли носителей русского языка в обычной жизни используют причастные и деепричастные обороты?

Конечно, никто не оспаривает значимость курсов по обучению русскому языку «в специальных целях»: для написания рефератов, статей, составления тезисов, аннотаций, для работы над бакалаврскими и магистерскими диссертациями, однако обучение официально-деловому стилю и научному стилю речи, на наш взгляд, потому и вызывает такое количество трудностей у иностранцев, что их не научили выражать свои мысли по актуальным для них жизненным проблемам.

Курс преподавания русского языка как иностранного построен таким образом, что основной принцип, выделенный Харпером («...автор исследует... размышляет и выражает свое мнение»), на ежедневных занятиях отсутствует. Единственной формой обучения, подразумевающей реализацию принципа практико-ориентированного обучения, основанного на исследовательской работе, является обучение по картинкам: студенты анализируют истории в картинках (разновидность комиксов) и составляют связный рассказ. При создании этих картинок (кафедрой русского языка № 1 ФРЯиОД РУДН в настоящее время проводится достаточно серьезная работа по созданию авторских картинок) очень сложно реализовать принцип подбора картинок с учетом юмористической составляющей и ситуативного парадокса; однако именно такая работа по картинкам позволяет не только формировать умения и навыки, связанные с устной спонтанной речью, но и формирует главное — мышление на изучаемом языке и одновременно познание лингвокультурологических особенностей носителей русского языка как родного.

Еще одним важным, на наш взгляд, аспектом предложенного автором курса является то, что студенты создают так называемую «исповедальную» литературу. Как нам кажется, это очень важный аспект, при реализации которого возможно достижение одной из главных целей для обучающихся в России — возможность психологической, культурной и лингвистической адаптации: вдалеке от родины у обучающегося могут усиливаться и детские страхи, и комплексы взрослых, потому что избавление от такого рода психологического «чемодана» обусловлено изоляцией человека от привычной языковой, социальной и культурной среды. Создание «исповедальной литературы» на изучаемом языке, как совершенно справедливо замечает проф. Дай Фань, позволяет развить «критическое мышление, проанализировать лингвистические вопросы и т.д.» И очень важно, что именно на русском языке произойдет «познание себя, личностное развитие, понимание эмоциональной составляющей» и, как итог, принятие себя, достижение высокого уровня эмпатических навыков даже в условиях обучения в непривычной обстановке. Профессор отмечает, что «курс творческого письма предполагает психологическую помощь и поддержку, и не только со стороны преподавателя по отношению к студенту, но и между самими студентами тоже», и эта сторона обучения тоже заслуживает отдельного внимания для обучения иностранцев русскому языку: не секрет, что пропуски занятий, небрежное отношение к выполнению домашних заданий и, как следствие, невысокий уровень владения языком не всегда связаны с социально-экономическими проблемами, очень часто такое отношение к учебе вызвано и глубокими психологическими проблемами, в том числе и в группе обучающихся.

Хотелось бы обратить внимание на еще одну важную сторону обучения, которую можно реализовать при введении предложенного проф. Дай Фань курса. Но сначала давайте посмотрим на этапы обучения: «На семинаре обсуждаются сильные и слабые стороны, предлагаются решения для усовершенствования сочинения. Такие предложения могут включать все: “... от психологии героев и структуры повествования до тонких деталей стиля и грамматики” [5. С. 36]. Другими словами, семинар — это редакционное совещание [6. С. 114]» [Цит. по: 1. С. 38]. Совершенно очевидно, что при таком подходе возможна реализация принципа индивидуального обучения студента, принципа исправления индивидуальных ошибок, потому что в интернациональной группе, в которой учатся носители разных языков, обучение происходит по некоей усредненной модели, без учета психолингвистических особенностей обучающихся.

Темы, предложенные студентам для создания «исповедальных сочинений», позволят начать работу на начальном этапе обучения, связанную с вычленением общекультурных ценностей человечества, лингвокультурных универсалий, что особенно важно в условиях многополярного мира, глобализации, взаимопроникновения культур.

В заключение хотелось бы особо отметить, что апробированный проф. Дай Фань серьезный подход позволит по-новому выстроить систему обучения русскому языку, в том числе выявить как *динамику* общечеловеческих ценностей в русской культуре, активно исследуемых в последние годы [3], так и *статику* лингвокультурных особенностей, присущих носителям русской культуры на протяжении многих веков.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Дай Фань*. Письмо, обмен опытом и личностный рост: курс по творческой письменной речи в одном из университетов континентального Китая // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2015. № 3. С. 35—48.
- [2] *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак. 232 с.
- [3] *Синячкин В.П.* Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ: дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 323 с.

## TO ALLOW STUDENTS ...

**М.А. Bragina**

Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article is written in the genre of reader response. The author of the article comments on the article of Professor Dai Fan (Guangzhou, China) “Writing, sharing and growing: creative writing in English at a mainland Chinese university”, which was published in the “Bulletin of PFUR. Education Issues: Languages and Specialty” (No. 3, 2015). This form of dialogue on the pages of the scientific journal replaces direct face-to-face dialogue and promote further cooperation between academicians and professionals in language teaching.

**Key words:** writing, teaching Russian language, practice-oriented training

## REFERENCES

- [1] Daj Fan'. *Pis'mo, obmen opytom i lichnostnyj rost: kurs po tvorcheskoj pis'mennoj rechi v odnom iz universitetov kontinental'nogo Kitaja* [Writing, sharing and growing: creative writing in English at a mainland Chinese university]. *Vestnik RUDN, serija Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'*. № 3, 2015. [Bulletin of PFUR. Education Issues: Languages and Specialty (No. 3, 2015)]. Pp. 35–48.
- [2] Krongauz M. *Russkij jazyk na grani nervnogo sryva*. Moscow: Znak Publ. 232 p.
- [3] Sinjachkin V.P. *Obshhechelovecheskie cennosti v russkoj kul'ture: lingvokul'turologicheskij analiz: diss. ... d-ra filol. nauk* [Human values in Russian culture: cultural linguistics analysis]: Diss. ... d-ra filol. nauk [Dr. philol. sci. diss.] Moscow, 2011. 323 p.

## НАШИ АВТОРЫ

**Багана Жером** — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации НИУ БелГУ

E-mail: baghana@yandex.ru, baghana@bsu.edu.ru

**Беженарь Оксана Анатольевна** — преподаватель Департамента лингвистики и межкультурной коммуникации Миланского государственного университета

E-mail: oxana.bejenari@unimi.it

**Большакова Нина Георгиевна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: bolshakova-n@inbox.ru

**Брагина Марина Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: mbragina@inbox.ru

**Гарцова Дилара Александровна** — ассистент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: gartsova@gmail.com

**Дианова Людмила Павловна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных студентов МГИМО (Университет)

E-mail: l\_p\_dianova@yandex.ru

**Должикова Анжела Викторовна** — кандидат химических наук, проректор по дополнительному образованию РУДН

E-mail: a.dolzhikova@rudn.ru

**Иванова Анна Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: soboleva1957@yandex.ru

**Казиева Диана Ахматовна** — кандидат филологических наук, зав. отделом дирекции по связям с общественностью ОАО «МРСК Северного Кавказа»

E-mail: Diana-zc@yandex.ru

**Коваленко Александр Георгиевич** — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы филологического факультета РУДН

E-mail: ak-taurus@mail.ru

**Коренева Анастасия Вячеславовна** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры международных отношений и коммуникаций МГТУ

E-mail: korenevaanast@mail.ru

**Куликова Екатерина Юрьевна** — директор международного центра тестирования РУДН

E-mail: kulikova@list.ru

**Куриленко Виктория Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка медицинского факультета РУДН

E-mail: viktorija101961@mail.ru

**Летуновский Денис Валентинович** — преподаватель русского языка, Университет Сорбонна Париж 10, Париж, Франция

E-mail: dletunovsky@yahoo.com

**Низкошапкина Ольга Владимировна** — старший преподаватель кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: trangolya@yahoo.com

**Поморцева Наталья Владимировна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: pomortsevanv@mail.ru

**Романов Юрий Александрович** — кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук факультета международного образования Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»

E-mail: yu.aleks63@gmail.com, pf-35@mail.ru

**Румянцева Наталия Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: natrum1@yandex.ru

**Соловьева Лилия Владимировна** — старший преподаватель факультета международного образования Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»

E-mail: lilsol@ukr.net, pf-35@mail.ru

**Тайболотова Раиса Аскарровна** — главный специалист Управления дошкольного, школьного и внешкольного образования Министерства образования и науки КР

E-mail: traisa7@gmail.com

**Тупейко Дмитрий Владимирович** — аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации НИУ БелГУ

E-mail: grimore13@gmail.com

**Хараева Ляна Фузельевна** — соискатель кафедры русской и зарубежной литератур Института филологии, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

E-mail: kuashevalf@mail.ru

**Цырендоржина Аюша Бамуевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: ayuya76@mail.ru

**Чжан Юэбо** — аспирант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: xiwangzy@live.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность» публикует статьи, доклады и сообщения как известных российских и зарубежных ученых, так и молодых специалистов, докторантов и аспирантов, а также рецензии, обзоры, информацию о научных проектах. Материалы публикуются на русском, английском, французском, немецком, испанском языках. Журнал выходит 4 раза в год.

<http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

<http://ru-rudn-ru.lgb.ru/node/2>

**Внимание!** С 2016 года редколлегия будет принимать статьи аспирантов и докторантов только при наличии рецензии на статью от научного руководителя, отчета из системы АнтиПлагиат ВУЗ (оригинальность текста не менее 87%), заявления (образец заявления см. ниже).

Главному редактору научного вестника РУДН  
Серия «Вопросы образования. Языки и специальность»  
д.ф.н., проф. В.П. Синякину  
аспиранта (соискателя), докторанта кафедры....  
ФИО

### ЗАЯВЛЕНИЕ

Прошу опубликовать мою статью под названием (указать название статьи) в очередном (ближайшем) номере журнала «Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность».

Разрешаю использовать полный текст публикации для некоммерческого информационного обслуживания читателей вестника РУДН.

Разрешаю передачу полного текста публикации и персональных данных в ООО «Научная электронная библиотека (eLIBRARY.RU)» в целях осуществления поисковых операций в базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и доведения их до всеобщего сведения.

К заявлению прилагаю:

1. рецензию научного руководителя – (указать уч. степень, уч. звание, должность и место работы), ФИО;
2. отчет из системы АнтиПлагиат ВУЗ

Дата. Подпись.

Каждая статья проходит анонимное (**внешнее**) рецензирование журнала. Редакционная коллегия принимает решение о публикации с учетом мнения рецензентов, в число которых входят как российские, так и зарубежные учёные.

После принятия редколлегией серии решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь серии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

Обязательна подписка на журнал, минимум на полугодие (журнал выходит 4 раза в год), по каталогу *Роспечати индекс журнала — 20830*.

### Требования к рукописи, представляемой в редакционную коллегию

1. Блок 1 — на языке статьи: название статьи; ФИО автора(ов); адрес организации, авторское резюме; ключевые слова.

2. Блок 2 — полный текст статьи.

3. Блок 3 — список литературы на русском языке («Литература»), оформленный по ГОСТ Р 7.0.5-2008 (факультативен для публикаций на иностранном языке).

4. Блок 4 — информация Блока 1 в романском алфавите (если статья на русском языке) или на русском языке (если статья на английском) (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: заглавие (перевод), ФИО авторов (транслитерация); название организации (перевод), адрес организации (транслитерация + перевод), аннотация (перевод), ключевые слова (перевод).

5. Блок 5 — список литературы в латинском алфавите (транслитерация + перевод) (“REFERENCES”). Если список литературы по п. 1.3 представлен в латинском алфавите, блок 5 не требуется.

6. Блок 6 — сведения об авторе/ авторах статьи должны быть представлены в конце рукописи и содержать следующую информацию: ФИО полностью, ученая степень и ученое звание, должность, место работы, круг научных интересов, названия двух-трех наиболее важных научных работ, электронная почта, номер (мобильного) телефона.

**Авторские резюме (аннотации) должны быть:**

1) информативными (не содержать общих слов); 2) оригинальными (не быть дословным переводом); 3) содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); 4) структурированными (следовать логике статьи); 5) резюме на английском языке должны быть «англоязычными» (написаны стандартным английским языком); компактными (объем текста авторского резюме определяется содержанием публикации (объемом сведений, их научной ценностью и/или практическим значением), но не менее 700 знаков.

Резюме должно сопровождаться несколькими **ключевыми словами (словосочетаниями)**, отражающими основную тематику статьи и облегчающими классификацию работы в компьютерных поисковых системах. Размер ключевого словосочетания не может быть больше 100 знаков, включая пробелы (ограничение для e-library).

**Ссылки на источники** даются в виде алфавитного списка литературы с нумерацией после текста. Сначала идут источники на русском, затем на иностранных языках. В самом тексте (после цитирования) информация об источнике печатается в квадратных скобках с указанием номера по списку. Библиографическое описание источника в списке **ЛИТЕРАТУРА** составляются в соответствии с действующими нормами ГОСТ Р 7.0.5-2008 (для e-library).

Ниже приводятся примеры описания источников для списка **REFERENCES**.

**Описание статьи из журналов**

Zagurenko A.G., Korotovskikh V.A., Kolesnikov A.A., Timonov A.V., Kardymon D.V. Tekhniko-ekonomicheskaya optimizatsiya dizaina gidrorazryva plasta [Technoeconomic optimization of the design of hydraulic fracturing]. *Neftyanoe khozyaistvo — [Oil Industry]*, 2008, no. 11, pp. 54—57.

**Описание статьи из электронного журнала**

Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B.P. Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. *Journal of Computer-*

*Mediated Communication*, 1999, vol. 5, no. 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

**Описание статьи с DOI**

Zhang Z., Zhu D. Experimental research on the localized electrochemical micromachining. *Russian Journal of Electrochemistry*, 2008, vol. 44, no. 8, pp. 926–930. doi: 10.1134/S1023193508080077

**Описание статьи из продолжающегося издания (сборника трудов)**

Astakhov M.V., Tagantsev T.V. Eksperimental'noe issledovanie prochnosti soedinenii «stal'-kompozit» [Experimental study of the strength of joints “steel-composite”]. *Trudy MGTU «Matematicheskoe modelirovanie slozhnykh tekhnicheskikh sistem»* [Proc. of the Bauman MSTU “Mathematical Modeling of Complex Technical Systems”], 2006, no. 593, pp. 125–130.

**Описание материалов конференций**

Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdeniy s primeneniem gidrorazryva plasta [Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing]. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi”* [Proc. 6th Int. Symp. “New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”]. Moscow, 2007, pp. 267–272.

**Описание книги (монографии, сборники)**

Nenashev M.F. *Poslednee pravitel'stvo SSSR* [Last government of the USSR]. Moscow, Krom Publ., 1993. 221 p.

*Ot katastrofy k vozrozhdeniyu: prichiny i posledstviya razrusheniya SSSR* [From disaster to rebirth: the causes and consequences of the destruction of the Soviet Union]. Moscow, HSE Publ., 1999. 381 p.

Lindorf L.S., Mamikonians L.G., eds. *Ekspluatatsiya turbogeneratorov s neposredstvennym okhlazhdeniem* [Operation of turbine generators with direct cooling]. Moscow, Energiia Publ., 1972. 352 p.

**Описание интернет-ресурса**

*APA Style* (2011). Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

*Pravila Tsitirovaniya Istochnikov* (Rules for the Citing of Sources) Available at: <http://www.scribd.com/doc/1034528/> (accessed 7 February 2011)

**Описание диссертации или автореферата диссертации**

Semenov V.I. *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Diss. dokt. fiz.-mat. nauk [Mathematical modeling of the plasma in the compact torus. Dr. phys. and math. sci. diss.]. Moscow, 2003. 272 p.

**Описание ГОСТа**

*GOST 8.586.5—2005. Metodika vypolneniia izmerenii. Izmerenie raskhoda i kolichestva zhidkosti i gazov s pomoshch'iu standartnykh suzhaiushchikh ustroystv* [State Standard 8.586.5—2005. Method of measurement. Measurement of flow rate and volume of liquids and gases by means of orifice devices]. Moscow, Standartinform Publ., 2007. 10 p.

(Рекомендуем также обращаться на сайт издательства EMERALD [HTTP://WWW.EMERALDINSIGHT.COM/AUTHORS/RUIDES/WRITE/HARVARD.HTIN?PART=2](http://WWW.EMERALDINSIGHT.COM/AUTHORS/RUIDES/WRITE/HARVARD.HTIN?PART=2)

**Поля страницы** — 2 см; размер бумаги А4 (210×297 мм); **шрифт** “Times New Roman”, **кегель** — 12; **межстрочный интервал** — 1,5.

Рекомендуемый **объем** статьи — 20 000 знаков.

**Примечания** в тексте статьи заключаются в круглые скобки и выносятся в конец статьи (перед списком литературы); используется сквозная нумерация.

**Транслитерация.** На сайте <http://www.translit.ru> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу. Для транслитерации литературы следует пользоваться вариантами без обозначений твердого и мягкого знака.

Адрес страницы на сайте рецензируемого научного издания в сети «Интернет», где размещены правила направления, рецензирования и опубликования научных статей: <http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

Адрес страницы «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность» на сайте «Электронной научной библиотеки “ELibrary.ru”» [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=11968](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=11968)

Адрес эл. почты: [Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru](mailto:Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru)

Доп. адреса: [word@list.ru](mailto:word@list.ru); [uldanai@mail.ru](mailto:uldanai@mail.ru)

Благодарим за сотрудничество!

## INFORMATION FOR AUTHORS

The journal «Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality» welcomes research articles, book reviews, literature overviews, and research project announcements by experts in the field and young scholars. The editors are open to thematic issue initiatives with guest editors. The languages of publication are Russian, English French, German, Spanish. The journal publishes 4 issues a year.

### Submission Requirements

Manuscripts should be submitted as WORD files online at [Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru](mailto:Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru)

The submission should include 700 to 1000 word abstract, 6 to 8 key words and a cover sheet with the following information: Name of the author(s), affiliation, title, degree, telephone and email address. A manuscript should not exceed 30,000—40,000 characters with spaces, including bibliography and footnotes. The recommended font is Times New Roman, 12-point with line spacing 1.5.

Submissions are subject to blind review by two experts in the field. Authors who wish to receive the journal issue with their publication should commit themselves to 1-year-long subscription to the journal.

Further information and submission guidelines can be found at <http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>.

## AUTHORS GUIDELINES

The articles submitted to the editorial board undergo a reviewing procedure.

The volume of the article should not exceed 1 publication base (40 000 printable characters). No more than three illustrations, diagrams or schemes can be placed within the article.

The article should be e-mailed in English or in Russian with abstract & keywords both in English and Russian.

The following are the requirements for manuscripts submitted to the editorial board.

1. The materials submitted to the editorial board must be presented in electronic and in print format. The text-based editor is Word. The materials should be signed by the author on the title page near the name of the author.

2. The title page of the article must contain the complex of the elements located on the page in the following order. At the top of the page the title of the article is printed in capital letters bold font. Surnames of the authors follow the heading and are printed by lower case letters.

3. References should follow the body of the text in alphabetical order, first the sources in Russian language, then the sources in foreign languages. References to the cited sources, and notes should be incorporated in the text of the article, after the quotation in square brackets, with the number from the list of references. Bibliographical description of the

source in the list of references is implemented in accordance with the rules of GOST 7.0.5—2008. Font and line spacing, is the same as in the article.

4. Margins: top — 2 cm; bottom — 2 cm; left — 2 cm; right — 2 cm; the size of a paper — A4 (210×297 mm); font «Times New Roman» № 12; line spacing — 1.5.

5. Notes and quotations incorporated in the body of the text should be numbered consecutively. 6. Materials without substantiated research support or not corresponding to the rules mentioned higher will not be considered.

7. The following data about the author should be attached to the manuscript: first name, middle name initial, last name, academic degree, academic title, place of employment, postal address, work address, home address, office phone number, home telephone number, fax, e-mail.

8. A short abstract of the article in Russian and English, the title of the article in English and the list of key words (no more than 15) are to be attached.

9. Please address the materials to the following address: FGBOU VPO Peoples' Friendship University of Russia, *Miklukho-Maklaya str., 10 A, Moscow, Russia, 117198*

Editorial board of the journal “Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality”

*E-mail:* Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru

***We look forward to your submissions!***