
АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Ли Дань

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

В данной статье дается характеристика текста как единственной возможности создания отсутствующей культурно-языковой среды, необходимой для изучения русского языка китайскими студентами.

Современный этап развития Китая, характеризующийся все более интенсивной включенностью в глобализационные процессы, предполагает активное взаимодействие с мировым сообществом. Очевидно, что достичь продуктивного взаимопонимания представляется возможным через овладение иностранными языками и понимание иноязычных культур. Актуальность проблемы эффективного диалога культур порождает некоторые вопросы в рамках методики преподавания иностранных языков. Усовершенствование методической системы в русле принципа «овладения иностранным языком в неразрывном единстве с освоением иноязычной культуры» приобретает статус стратегической задачи. Стремление объединить процессы овладения иностранным языком и культурой в единый методический комплекс находит свое отражение в господствующих в современной педагогике принципах культурообразности и личностной ориентации. Несмотря на то, что внедрение в процесс обучения иностранному языку элемента обучения иноязычной культуре не вызывает внутренних противоречий, следует отметить важность принципа сочетания этих двух начал. Правомерно предположить, что при тривиальном разделении этих методических процессов на последовательные («учим язык, а затем — культуру») уровень коммуникативной компетенции в результате будет не очень высок. Необходимость преодоления традиционных различий в методиках преподавания языка и культуры привела к тому, что в центре внимания лингвистов и методистов оказался текст как особая интегративная единица, находящаяся в основе обуче-

ния иностранному языку, способная совместить процессы ознакомления с иностранным языком и иноязычной культурой в единую коммуникативно эффективную систему. В этой связи надо отметить и еще одно важное положение — максимальных результатов использования данной системы можно добиться при трансляции культуры в условиях взаимодействия, взаимопонимания контактирующих культур и их трансляторов-языков.

Итак, в контексте современных задач обучения иностранному языку текст вытесняет предложение и речевой образец с места ведущей единицы обучения и становится минимальной структурно-функциональной единицей иностранного языка, сохраняющей его основные свойства. С позиций современного понимания коммуникативной сущности обучения иностранным языкам текст не подлежит дидактическому членению, так как при этом теряется его важнейшая системная характеристика — способность транслировать иноязычную культуру, стимулировать процесс «вхождения» личности обучаемого в соответствующий языковой социум.

Использование текста в качестве основной дидактической единицы в обучении иностранному языку соответствует и положению о коммуникативной природе обучения. Именно в процессе обучающей коммуникации формируются важнейшие личностные характеристики и установки.

При обсуждении роли культуры в языковом обучении не следует обходить стороной и вопрос о мотивационном потенциале культуры. Культура страны изучаемого языка во всем своем многообразии является идеальным стимулом роста познавательного интереса учащихся. Обучение иностранному языку, таким образом, должно превратиться в реконструкцию культурной среды, моделирование иноязычного культурного пространства. А для реализации этой задачи требуется качественно новая дидактическая единица. Слово, морфема, предложение и другие языковые единицы, долгое время находившиеся в основании системы обучения иностранному языку, не способны образовать культурно-языковое пространство. В этом отношении только аутентичный текст имеет собственно культурно-языковое пространство, способен стимулировать формирование новой языковой личности обучаемых, имеет потенциал в моделировании культурно-языковой среды.

Л.К. Мазунова в порядке обоснования ведущей роли текста как базовой дидактической единицы обращает внимание на то, что только текст удовлетворяет следующим требованиям [4]:

1) единица обучения иностранному языку и иноязычной культуре должна соответствовать модельному принципу, то есть представлять в миниатюре презентируемый целостный объект;

2) эта единица должна быть потенциально готовой к осуществлению межкультурной коммуникации и сама являться образцом такого взаимодействия. Это предполагает ряд критерии отбора соответствующих единиц:

— культурологическую ценность,

— образцовость и нормативность в языковом, речевом и социокультурном планах,

- личностно заостренную информационную насыщенность,
- разнообразие видов и типов (жанрово-стилевое разнообразие);

3) эта единица должна быть достаточным основанием для активизации собственной текстовой деятельности студентов доступными вербальными и невербальными средствами.

В отношении процесса обучения иностранному языку и иноязычной культуре текст понимается как аутентичный фрагмент определенного культурно-языкового пространства. Именно через погружение в это пространство, через попытку организовать в пределах этого пространства личностно-мотивированное взаимодействие и происходит успешное овладение иноязычной культурой. При этом текст представляет значительную ценность как источник многочисленных формальноязыковых средств и образец моделей их реализации, более того, текст можно считать образцом в плане выбора языковых средств на всех уровнях — от грамматического согласования до этических норм коммуникации соответствующего социума. Подробнее остановимся на этом положении.

Л.В. Величкова справедливо отмечает, что при нарушении интонационного строя разрушается связь между речью и мышлением [1. С. 35]. Для китайских студентов при овладении интонационным строем русского языка значительные трудности возникают еще на первых шагах обучения. Наш опыт убедительно показывает, что «иностранный акцент» в значительной степени образуется вследствие искажения ритмико-интонационной картины русского языка. К сожалению, на элементарном этапе обучения русскому языку преобладает использование в качестве ведущих дидактических средств дотекстовых языковых единиц (фонем, слов), перенос «центра тяжести» с интонационной конструкции на отдельные звуки. В плане решения данной проблемы нам представляется целесообразным прибегнуть к использованию текстов, организованных на основе контрастивного анализа интонационных схем китайского и русского языков. Использование текстов позволяет комбинировать обучение звукам и интонационным комплексам в единый эффективно мотивированный процесс.

Еще одной немаловажной проблемой при обучении китайских студентов лексике русского языка является недостаточное понимание последними особенностей функционирования той или иной лексической единицы. Усвоив денотативный компонент слова, учащиеся обнаруживают тенденцию к нарушению стилистических, оценочных пределов данной единицы, к искажению норм ее сочетаемости. Это наталкивает на мысль, что овладение отдельными лексическими единицами — словами и речевыми образцами — должно протекать в пределах культурно-языкового пространства текста, при этом наибольший эффект даст тренировка отбора и реализации языковых единиц в продуктивной текстовой деятельности. Другими словами, в пространстве текста учащиеся прекрасно овладеют функциональной стороной лексико-грамматических конструкций, улавливают трудновыразимое «соотношение между содержанием речи и ее формальноязыковым, структурно-композиционным и жанрово-стилистическим оформлением» [4. С. 64].

Нам представляется, что культурно-ценный аутентичный текст может значительно повысить компетенцию учащихся в овладении орфографической и пунктуационной системами русского языка. Уже давно была высказана мысль о том, что «орфографическая грамотность получает свое значение в связи с культурой речи в целом... Только развитая речь приводит к потребности ее правильного орфографического и пунктуационного оформления» [4. С. 43]. К сожалению, в практическом опыте преподавания русского языка часто встречается описанное выше противоречие: китайские студенты игнорируют правила орфографии, так как встречаются в общении с более сущностной проблемой — нехваткой языковых средств. Затруднения в освоении сложнейшей русской пунктуационной системы объясняются неуверенностью китайских студентов, попадающих в культурно-языковое поле изучаемого языка.

При выведении текста на позиции ведущей единицы обучения неизбежно возникает вопрос об основных критериях выбора необходимых текстов. Как исследования российских методистов (Е.А. Пассов), так и наши практические наблюдения привели к выводу, что наиболее перспективным в плане введения китайских студентов в русское культурно-языковое пространство является использование полноразвернутых, предельно нормативных, аутентичных текстов преимущественно социокультурной направленности. Под полноразвернутостью текста мы понимаем его потенциал к конструированию культурно-языковой реальности, способность к формированию вторичной языковой личности обучаемого, к формированию фоновых прецедентных знаний в противовес аппеляции к этим знаниям. Критериям полной развернутости и предельной нормативности лучше всего отвечают тексты художественной литературы (рассказ как наиболее удобный для обучения формат) и публицистические тексты (статья, очерк, интервью), научно-популярные тексты, а на высших этапах обучения — научно-академические.

Современные тенденции развития русского языка указывают на тревожное явление — деградацию культуры письменной речи. Следует отметить, что письменная речь является наиболее культуроносной, максимальный культурозначимый потенциал языка раскрывается, прежде всего, через ознакомление и активную мыслительную переработку образцовых письменных текстов. Смещение познавательного фокуса с текстов художественной литературы на малоформатные тексты СМИ: дискурс телевидения, рекламы и Интернета является характерной чертой не только российской, но и глобальной мировой культуры, что накладывает отпечаток на практику преподавания русского языка китайским студентам. Тексты СМИ информативны, неплохо выполняют роль ознакомления студентов со структурно-языковыми единицами, однако их родовая содержательная ограниченность не позволяет в полной мере ввести студента в русскоязычный культурный контекст. В практике обучения китайских студентов-русистов мы часто наблюдаем неспособность студентов расшифровать содержание выпуска российских теленовостей даже в условиях отсутствия незнакомых языковых единиц. Причины вышеописанной проблемы кроются в следующем: текст СМИ, к при-

меру, отрывок новостной ленты в Интернете, имеет потенциал лишь к весьма ограниченному конструированию культурно-языкового пространства, в значительной степени аппелируя к фоновым знаниям реципиентов. Кроме того, подобного рода тексты ориентированы на пассивное восприятие, поэтому их мотивационный потенциал в порождении активной текстовой деятельности учащихся значительно снижен по сравнению с полноразвернутыми публицистическими и художественными текстами. Тем не менее, использование малоформатных информативных текстов представляется возможным, более того, активно реализуется в опыте обучения китайских студентов-русистов, при условии ведущей роли полноразвернутых аутентичных, культурно значимых текстов преимущественно социокультурной тематики.

Работа с текстом не ограничивается только чтением, обсуждением и пересказом. Текст важен при обучении письменной речи, особенно в процессе обучения продуцированию мыслей в письменном виде. В этом процессе учащемуся, будущему преподавателю-филологу нужно уяснить самому категории письменного текста: категория отдельности или замкнутости (реализуется в виде зачинов и концовок текста); категория информативности; категория интеграции (подчинение частей текста друг другу); категория связности (логической и языковой); категория коммуникативности (ориентация на коммуникантов-читателей); категория цельности (функционально-коммуникативная соотнесенность текста с одним объектом).

Подытоживая сказанное, следует согласиться с мнением Н.А. Ипполитовой [2. С. 17]: «Текст — это не просто дидактическая единица, но универсальная дидактическая единица, позволяющая слить воедино два важнейших направления в изучении ИЯ: познание системы формально-языковых средств ИЯ и познание норм и правил общения, речевого поведения в социокультурном контексте страны изучаемого языка».

Подбирая текст в учебных целях, преподаватель ориентируется на задачи обучения, соотнося их с вышеперечисленными категориями «идеального» текста. Причем содержание текста распределяется в трех планах: фоновом (предваряет раскрытие темы); сюжетном (характеристика предмета речи); авторском (отступления, оценки и т.д.).

Для каждого этапа подбираются тексты с разным грамматическим и содержательным наполнением. Однако отметим, что для формирования профессиональной компетенции филолога-русиста в процессе обучения целесообразно сочетать тексты, настраивающие на педагогическую деятельность (с воспитательной тематикой) и тексты с лингвокультурологической направленностью, которые характеризовали бы особенности русского языка, языка будущей специальности студентов.

Для практики преподавания русского языка в Китае важным является тот факт, что в условиях отсутствия языковой среды, в которой осуществляется изучение культуры иностранного языка, текст является единственной возможностью создания русской культурно-языковой среды, единственным способом расши-

рить культурно-языковое пространство и обеспечить необходимо долгое пребывание обучаемого в этом пространстве. Самостоятельное конструирование языковой среды должно проводиться не спонтанно, а на основе тщательно отобранный системы аутентичных текстов. Кроме того, требуется разработка методической системы восприятия, анализа и воспроизведения текстовых дидактических единиц, выстроенной с учетом современного состояния культуры страны изучаемого языка и потенциала межкультурного взаимодействия. Последнее положение подразумевает направленность всего процесса обучения иностранному языку в русле подготовки будущих специалистов-русистов к непосредственной коммуникации с носителями иностранного языка в соответствующем культурно-языковом пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Величкова Л.В.* Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989.
- [2] *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе : Учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М.: Флинта-Наука, 1998.
- [3] *Мазунова Л.К.* Интегративный подход к обучению иностранным языкам. — Уфа: Изд-во БашГУ, 1995.
- [4] *Мазунова Л.К.* Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: Автореф. ... дисс. д-ра филол. наук. — М., 2005.
- [5] *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. — М., 2000.

TEXT AS AN ESSEATIAL TEACHING UNITY FOR CHINESE STUDENDS TO STUDY THE CULTURE OF PROFISSIJNAL COMMUNICATION

Li Dan

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

This is the description of the text as the only one possibility to create a missing linguistic-cultural sphere, that is necessary for Chinese students to teach Russian laugage.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЦИФР «СЕМЬ» И «ДЕВЯТЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Мэн Цинжун

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

Статья посвящена аспекту сопоставления семантики и символики цифр «семь» и «девять» в русском и китайском языках. Выявлены общность и различие между русской и китайской цифровой культурой.

При изучении русской цифровой фразеологии в китайской аудитории целесообразно остановиться на символике русских цифр и проследить, насколько совпадают или не совпадают их национальное восприятие и воспроизведение в речи у русского и китайского народа. Это желательно знать, потому что при усвоении русского языка как иностранного китайцами необходимо преодолевать нежелательную интерференцию. Такие символические понятия, как значение цвета, цифры обычно закрепляются в лингвокультурологии народа и неизбежно влияют на психологию обучающегося иностранному языку.

Цифры возникли в определенный период развития мышления человечества, когда использование знаков стало необходимым при осуществлении экономической деятельности [8. С. 62]. С точки зрения времени и пространства цифра является не только союзом границы и безграничности, но и началом мировой религии и воплощением всего существа и души. Ученые древней Греции считали, что все вещи представляют собой цифры, все вещи подражают цифрам, их материалы и изменения тоже являются цифрой, цифра самостоятельно существует во всех вещах [4. С. 171].

Чувство является определенной субъективной оценкой абстрактного понятия. Его степень изменяется с изменением жизни. В связи с разными культурами и обычаями его понимание различно. Люди часто отмечают разные отношения вещей к себе или к своим интересам, создают разные ассоциации, потом в языке выражают свое отношение к какой-либо вещи. Числовая ассоциация как форма особой культуры языка относится к культурной ассоциации, то есть это ассоциативное значение не связано с лексическим значением и стилистикой. Его возникновение исходит от скрытой культурной коннотации. Она отражает культурное мировоззрение и особенности языковой традиции.

В цифровой культуре существует много магических цифр, и они имеют свою историю. Некоторые из них выражают горе и счастье, некоторые имеют другие аллегории и символики. Именно поэтому в межкультурной коммуникации необходимо внимание к использованию цифр [7. С. 152]. Овладение цифровой культурой разных народов поможет человеку избавиться от психологических помех в языковой коммуникации, будет способствовать тому, чтобы коммуни-

кация осуществлялась удачно [3. С. 165]. Символика цифр включает в себя маркер счастья и блага человека либо маркер беды и бедности.

Цифра сама по себе не имеет загадочных сил или маркированной окраски, но в истории постепенно возникал фетиш из цифры [6. С. 44]. Благоговение перед цифрами и их тайнами в истории связывается с религией. Существовала теория о том, что все вещи имеют душу, поэтому цифры, как все вещи, имеют священное значение и чудесные силы, на чем основываются особые цифровые обычаи и культура. Загадочная цифровая ассоциация в коммуникации воплощается в преклонении перед цифрами или боязни их. Цифровая культура (обычай) широко представлена в странах мира и имеет свои особенности. У русских и китайцев своя своеобразная цифровая культура.

«Семь» — одно из самых удивительных чисел. «Семь» — это число духовного порядка, которое правит миром, которое символизирует творение и созидание.

В русском языке фразеологизмы с компонентом «семь» обычно имеют значение «далеко» и «много». Например, *Его дальний родственник, двоюродный племянник матери, в общем, седьмая вода на киселе, был командиром взвода в училище*.

По народным представлениям цифра семь (по-китайски *qi*) считается счастливым числом. Популярное использование цифры *семь* — распространенное явление национальной культуры. В древние времена «семь» считалось чудесным числом. Каждый исторически существовавший народ давал различное толкование этому числу, согласно особенностям своей религиозной системы. В связи с этим вспомним некоторые библейские упоминания числа 7. Так, в Ветхом Завете при перечислении различных героев в предании о потопе указывается, что Ною необходимо взять «...всякого скота чистого ... по семи...» (Быт. 2:2, 3). В Новом Завете в Откровении Святого Иоанна рассматриваются 7 Ангелов, у которых 7 огненных чащ, 7 труб, а у Книги Жизни — 7 печатей.

В древнем Вавилоне разделяли один месяц на четыре секции, каждая секция делилась на семь дней, которые назывались по семи субстанциям (луна, солнце, металл, дерево, вода, огонь, земля). Люди не только цифре «семь» поклонялись, но и боялись цифры «семь» как заклинания, они избегали 7, 14, 21, 28, в эти дни не занимались важными делами [6. С. 7]. Для такой культуры влияние христианства занимает важное место. В христианстве семь является святой цифрой, выражает смысл «целостность». Древние считали, что небесный свод состоит из семи хрустальных сфер-небес. Эти семь небес состоят из чистого серебра, чистого золота, жемчуга, белого золота, простого серебра, рубина и недоступного святого огня. На седьмой сфере, самой удаленной от земли, распадалось «царствие небесное» — рай, где пребывали души праведников [2. С. 36]. Это место труднодоступно. Если кто-то хотел подняться на это место, то ему нужно было больше творить добра, поэтому считали, что пребывание на седьмом небе представляет собой нечто очень приятное [9. С. 76]. Так, в русском языке фразеологизм *«на седьмом небе»* обозначает, что человек испытывает высшее наслаждение,

счастье. Например, *Я была на седьмом небе* и вела себя как эгоистка, совсем забыла о маме (И. Шемякин, *Нежные зимы*).

Во фразеологизмах «за семью замками», «семь потов сошло», «семь пятниц на неделе» компонент «семь» содержит понятие «много». Здесь семь не точное количество, а неопределенная цифра; «за **семью** замками» обозначает что-то тщательно спрятанное или надежно охраняемое. Фразеологизм «**семь** потов сошло» представляет человека, приложившего максимум его усилий для выполнения, осуществления чего-то. «**Семь** пятниц на неделе» обозначает, что человек много раз изменяет план.

Кроме данных фразеологизмов, в русском языке еще есть много пословиц и поговорок с компонентами «семь» или «седьмой». Например, *за семь верст киселя хлебать*; *семи пядей во лбу*; *семь шкур спускать с кого-то*; *семеро одного не ждут*; *один с соиской, а семеро с ложкой*; *работать за семерых*; *есть за семерых* и т.д.

В китайском языке фразеологизмов с компонентом **семь** тоже много, например, *qi qiao sheng yan*, *qi shang ba xia*, *qi shuo ba jiao*, *qi zui ba she*, но здесь цифра «семь» имеет отрицательную маркировку: седьмой день после смерти человека принято отмечать в семье. В китайском языке большинство фразеологизмов, которые образуют цифры «семь» и «восемь», обычно подразумевают несчастье или неудачу. Приведем следующие примеры [8]:

- *qi qiao sheng yan* — дословный перевод: дым из глаз, из двух ноздрей — и двух ушей и рта как из семи отверстий, значение: прийти в крайнее возмущение;
- *qi shuo ba jiao* — дословный перевод: семь рук и восемь ног, значение: суетливо; суматошливо; поспешно; торопливо.

В древнем Китае по лунному календарю пятнадцатое июля — это день мертвых, поэтому несчастливое значение цифры 15 ($15 = 7 + 8$) может быть связано с этим. В китайской языке цифра 7 связывается со смертью, является загадочной цифрой. Обычно семья связывается с бедствием, несчастьем [5. С. 64].

Цифра «девять» мало представлена в русском и китайском языках. Таково традиционное сознание народа, и в русском языке фразеологизмов с компонентом 9 очень мало. В мистическом представлении «девять» — священное число, но в русском языке «девятый вал» представляет собой символ грозной опасности или наивысшего подъема чего-либо. Девять является последней цифрой в ряду знаков, поэтому фразеологизм «девятое дело» обозначает, что дело не важное, не существенное. А в обороте «до девятой пуговицы» цифра выражает значение «осрамиться». Например, *Мне ужасно не хочется напороться на какой-нибудь из этих рифов, осрамиться до девятой пуговицы* на своем первом дальнем рейсе (Бунин, *Сны Чанга*).

Для русских «девять» представляет собой несчастливую цифру, потому что в их сознании «девять» связана с религией и смертью (душа от тела уходит на девятый день после смерти).

В китайском языке «девять» имеет глубокую коннотацию. Люди разделяют мир на девять сфер, называют небо девятой сферой — *jiu tian*, называют землю девятым родником — *jiu quan*. Поэтому появился фразеологизм китайского язы-

ка «*jiu quan zhi xia*» (на том свете; в подземном царстве). «Девятая сфера» на самом деле означает, что какая-либо вещь весьма высока. Например, фразеологизм китайского языка *jiu xiao yun wai* (заоблачная высота; поднебесье; выбрасывать из головы). Иногда девятая сфера (*jiu tian*) обозначает императорскую фамилию, в древнем Китае *jiu chong* — это название дома императора. Этот фразеологизм символизирует вечность всех вещей и самую важную императорскую власть, но такая символика цифры «девять» редко воплощается в фразеологизмах:

— *jiu piu yi mao* — дословный перевод: один мех из девяти яков; значение: ничтожный, крайне незначительный; капля в море;

— *jiu si yi sheng* — дословный перевод: почти девять раз попытка смерти, наконец остается в живых; значение: вырваться из когтей смерти; посчастливилось оставаться живым;

— *jiu niu er hu zhi li* — дословный перевод: тратить силы как девять яков или два тигра; значение: невероятный труд; эквивалент в русском языке: семь потов сошло с кого-то.

В китайском языке 9, как и 7 в русском языке, обычно тоже обозначает «много». Цифра 9 в русской культуре носит отрицательную коннотацию, потому что она часто связывается со смертью. А цифра 7 в жизни китайцев связана со смертью, с бедой.

Цифры 7 и 9 имеют противоположное значение в русском и китайском языках. В русском языке «семь» представляет собой счастливую цифру, символизирует рай на седьмом небе. Это является особым культурологическим символом, в котором выражен коннотат счастья. В китайской культуре символическое значение цифры «девять» совпадает с символическим значением цифры «семь» в русской культуре. По китайской традиции «девять» символизирует вечность, уважение, власть бога, счастье и почет.

Цифра является кристаллизацией человеческой мудрости и результатом развития цивилизации [1. С. 120]. В коммуникации она помимо счета может передавать разную информацию, являясь особым знаком, может выражать чувства человека. В цифровом мире китайского и русского языка почти каждая цифра имеет своеобразное и глубокое знание, может будить разные чувства и ассоциации носителя языка. Эти цифры с богатой скрытой коннотацией образуют национальную культуру цифр, даже могут управлять поведением человека.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. — М., 1998.
- [2] Меллерович А., Мокиенко В. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. — М.: Русские словари, Астрель, 2001.
- [3] Ван Хунци. Чудесные цифры жизни. — Пекин: Изд-во перевода на иностранных языках, 1993.
- [4] Ван Хунцизи. Чудесная коннотация. — Пекин: Изд-во перевода на иностранных языках, 2002.
- [5] Го цзиньфу. Китайский язык и китайская традиционная культура. — Изд. Китайский университет народов, 1993.

- [6] Новичкова Т.А. Традиционные числа в былинах. Серия литературы и языка. — 1984. — № 5.
- [7] Культура и коммуникация / Под ред. Ху Вэнчжуна. Изд-во «Изучение и преподавание иностранного языка», 1994.
- [8] Хуан Сухуа, Лю гуанчжунь. Лингвокультурологический словарь русского языка. 2005.
- [9] Язык — общество — культура. 1991.

**LINGUO-DIDAKTICO DESCRIPTION
OF NUMBERS SEVEN AND NINE IN THE RUSSIAN
AND CHINESE LANGUAGE**

Meng Qingrong

Department of Russian language and methods of its teaching
Peoples friendship university of russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Article exists in the aspect of the comparison of semantics and symbolism of numbers «seven» and «nine» in the Russian and Chinese Language. History and culture of Russia and China is in detail analyzed. generality and difference between the Russian and Chinese digital culture are revealed.

СТРОЕНИЕ АРАБСКОГО СЛОГА КАК ФАКТОР ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ АРАБОВ

А.Ю. Александрова

Кафедра русского языка для иностранных учащихся
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, I учебный корпус, комн. 867, Москва, Россия, 119899

В статье рассматривается проблема арабского акцента в русской речи, анализируются фонетические ошибки, обусловленные расхождениями в структуре слога в русском и арабском языках. На основе конкретного лингвистического материала автор демонстрирует, что акцентные черты в русской речи арабов различаются у носителей разных арабских диалектов и могут зависеть не только от фонетических закономерностей, но и от определенных тенденций, действующих в области организации арабского слога.

Одно из фундаментальных различий русского и арабского языков касается организации слога. В своей статье «Слог и ритмика слова в алюторском языке» С.В. Кодзасов и И.А. Муравьева показали, что по структуре слога все языки можно разделить на два типа. В языках первого типа структура слога определяется строгими правилами. Их называют квантовыми. Языки второго типа допускают большое разнообразие слогов, при этом слоговые границы в словах нечетки, размыты; отчетливо носителями подобных языковщаются лишь слоговые вершины. Такие языки называют волновыми [3; см. также 2. С. 458—459]. Русский язык относится к волновым языкам, арабский язык — к квантовым. Различия в организации слога в русском и арабском языках определяют значительную часть акцентных отклонений в русской речи арабов.

В русском языке допустимы закрытые и открытые, прикрытые и неприкрытые слоги, длинные консонантные последовательности и вокальные сочетания. В арабском языке разрешены лишь слоги, построенные по определенным моделям.

Важной особенностью, характеризующей современный арабский язык, является явление диглоссии. Все образованные арабы владеют литературным арабским языком, однако область его применения ограничена официальным письменным и устным дискурсом. В остальных случаях носители арабского языка пользуются одним из его диалектов, получившим распространение на соответствующей территории. Одно из фундаментальных различий между арабскими диалектами состоит в том, что в них допустимы разные типы слогов. Соответственно, в русской речи носителей разных диалектов арабского языка встречаются разные ошибки. Это необходимо учесть при обучении арабов русскому произношению.

В своей работе «Слоги и моры в арабском языке» Пол Кипарски делит все арабские диалекты по их отношению к слогоделению на три группы. Условно эти группы обозначены как VC-диалекты, С-диалекты и CV-диалекты [8. С. 1].

Эти обозначения отнюдь не указывают на единственно допустимые типы слов в соответствующем диалекте. Скорее, они отражают принцип, по которому реализуются скопления согласных типа -ССС-. В одних диалектах они реализуются с гласной вставкой, в других — без нее. Располагаться гласная вставка может между первым и вторым согласным (-CvCC-) или между вторым и третьим (-CCvC-).

В настоящей статье мы сосредоточим свое внимание на VC- и CV-диалектах. Первые распространены на территории Сирии, Ливана, Палестины, Ирака, Турции, Центральной Аравии, Восточной Ливии; ко вторым относится большинство египетских диалектов. Наш выбор обусловлен тем, что в отличие от C-диалектов (1), в VC- и CV-диалектах существует запрет на длинные консонантные последовательности, что является важным фактором фонетической интерференции при обучении арабов русскому произношению.

С ограничениями, которые накладываются на структуру слога в арабском языке, связаны, главным образом, ошибочные гласные и согласные вставки, а также выпадение гласных и согласных звуков в интерферированной русской речи арабов. Рассмотрим указанные отклонения подробнее.

1. Гласные вставки.

В арабских диалектах имеются разные ограничения на типы консонантных сочетаний, определяющие позиции появления неэтиологических гласных в арабских словах.

1.1. Конечнослоговые CC-кластеры.

Все VC-диалекты распадаются на две группы: в диалектах первой группы двукомпонентные консонантные кластеры разрешены только в том случае, если они удовлетворяют принципу нисходящей звучности: ср. /hilm/ [hilm] ‘сон’, но /hilm/ [hilm] ‘груз’. В диалектах второй группы консонантные сочетания в позиции конца слога вообще невозможны, поэтому на фонетическом уровне всегда возникают гласные эпентезы: /kalb/ [kalib] ‘собака’, /katab-t/ [kabatib] ‘я написал’.

В CV-диалектах не существует ограничений на подобные кластеры, однако факультативно они могут разбиваться гласной вставкой /katab-t/ [kabatib]/[katabt] ‘я написал’. Подобная вариативность особенно усложняет задачи практической фонетики для арабов.

В интерферированной русской речи арабов — носителей VC- и CV-диалектов достаточно часто возникают гласные вставки. Можно выделить две группы явлений. Во-первых, гласные вставки могут появляться в тех случаях, когда соблюдается принцип нисходящей звучности и гласная вставка в речи носителей русского языка невозможна, например: *[filim] (*фильм*). Во-вторых, гласные вставки возникают тогда, когда принцип нисходящей звучности нарушается, например: *жиз[э]нь (*жизнь*), *Крем[э]ль (*Кремль*), *быст[э]р (*быстр*). В русской звучащей речи также возможны гласные вставки в подобных словах, так как строение слога в соответствии с принципом восходяще-нисходящей звучности является языковой универсалией. Однако в русском языке появление гласной вставки, как и развитие слоговости сонорного, носит факультативный характер. Более того, в словах типа песнь, жизнь с конечным сочетанием «гласный + фри-

кативный + носовой» контраст по звучности в произношении носителей СРЛЯ будет снят скорее за счет оглушения сонорного в первом случае и вокализации фрикативного во втором, поэтому гласная вставка не будет возникать. Важно отметить также, что в речи носителей русского языка гласные вставки — это, как правило, редуцированные гласные. В акценте арабов, напротив, вставные гласные звучат отчетливо, так как в арабском языке гласные эпентезы произносятся обычно как гласные полного образования.

1.2. Начальнослоговые СС-кластеры.

СС-кластеры запрещены в начале слова в CV-диалектах, поэтому у носителей этих диалектов появляются гласные вставки в русских словах, начинающихся с двух согласных, например, **n[i]ревращение* (*превращение*). Встречаются также выпадение согласного и перестановка гласного: *[*г*]евращение (*превращение*), *[*sork*] (*срок*).

В VC-диалектах начальные СС-кластеры также запрещены на фонологическом уровне. Однако на фонетическом уровне они допустимы: действует общеарабская тенденция к выпадению гласных верхнего подъема в открытых слогах [8. С. 3]. Из этого следует, что русские слова, которые начинаются на два согласных, не должны представлять трудности для носителей VC-диалектов. Тем не менее, анализ интерферированной русской речи этих учащихся показывает, что иногда они все же делают гласные вставки в определенных сочетаниях: *[*pɪ*]тица (*птица*), *[*m[i]*не (*мне*).

Причина этой ошибки заключается в том, что в отличие от слоговых языков, где жесткой структурой характеризуется не только фонологический, но и фонетический слог, в арабском языке при жесткой структуре фонологического слога строение фонетического допускает некоторую вариативность. С одной стороны, в процессе обучения арабов русскому произношению можно опереться на консонантные сочетания, имеющиеся в родном языке учащихся. С другой стороны, факультативность структуры фонетического слога в арабском языке усложняет постановку правильного произношения: одно и то же русское слово арабские учащиеся произносят то правильно, то ошибочно, так как для них произношение консонантного сочетания с гласной вставкой и без нее — всего лишь две факультативные реализации одного и того же слова. Этот факт создает дополнительные трудности психологического плана: во-первых, возникает ошибочное ощущение правильности речи учащегося, во-вторых — родной язык оказывается не так явно противопоставлен языку изучаемому.

Еще более трудными для арабов являются начальнослоговые сочетания, состоящие более чем из двух согласных, так как они запрещены в обеих группах рассматриваемых нами диалектов. В арабском акценте в русских словах, которые содержат подобные слоги, отмечено устойчивое выпадение согласного или появление гласных вставок: **v[i]стремил* (*встретил*), *[*st*]речу (*встречу*), *[*c[to]*ение (*стрение*).

1.3. Внутрисловные -ССС-кластеры.

Стечения согласных внутри слова типа -ССС- запрещены в обеих группах диалектов. В VC-диалектах они разбиваются эпентезой по модели CvCC-, в CV-

диалектах — по модели -CCvC-. Качество вставляемого гласного также варьируется от диалекта к диалекту. Наиболее часто встречается эпентеза [i], однако возможны [æ], [ə], [u], [a]: /kunt+ hina/ → kunt[i]hina ‘я/ты м.р. был там’, /kull + hum/ → kull[u]hum ‘все они’.

В арабском акценте запрет на скопление согласных внутри слова выражается в гласных вставках, а также в выпадении согласных:ср. *соб[е]ственний (*собственный*), *способ[и]ствуют (*способствуют*), *спосо[bty]ют (*способствуют*). Выпадение согласного чаще встречается в новых для учащихся словах. В хорошо знакомых словах они, как правило, делают гласные вставки, стараясь сохранить согласные звуки. В речи носителей VC-диалектов вероятнее появление гласной вставки между первым и вторым согласным: *стандар[i]тный (*стандартный*), а в речи носителей CV-диалектов — между вторым и третьим: *стандарт[i]ный (*стандартный*).

2. Согласные вставки.

Во всех арабских диалектах существует запрет на неприкрытые слоги, поэтому в них не встречается зияния гласных. На лексическом уровне, если морфемы, начинающиеся с гласного, оказываются в начале слова, слог прикрывается гортанной смычкой. Запрет на неприкрытые слоги в арабском языке получает отражение в акценте. Очень часто в русской речи арабов происходит выпадение гласных на месте вокалических сочетаний: *(на) занят[i] (занятии), *фи[z'a]логия (*физиология*). Намного реже встречается выпадение гласных в начальных слогах: *[]спугался (*испугался*).

Наряду с выпадением гласных, в местах вокалических сочетаний в русской речи арабов встречаются согласные вставки. При этом используется не только гортанская смычка (например *на[']ука), но и другие согласные, например, [j] и [n]: *мо[jest] (*есть*), *энерги[ni] (*энергии*). Наиболее частотная ошибка — появление [j] перед [и]: *мо[j]и (*мои*). Между тем по правилам русского литературного произношения фонема /j/ в положении после гласных перед гласными [и] и [ъ] реализуется нулем звука: мо[й], но м[ай] (*мои*), бо[й], но (с) б[оим] (*с боем*), что отражено не только в теоретической литературе, но и в нескольких курсах практической фонетики: см., например, [1. С. 124]. Помимо выпадения гласного и согласной вставки в местах зияния гласных возможна замена гласного звука глаидом: *нукле[й]тидный (*нуклеотидный*).

3. Выпадение кратких гласных.

Ослабление гласных вплоть до выпадения — распространенное по языкам мира явление. По словам Н.С. Трубецкого, «во многих языках, где сочетания согласных либо вообще невозможны, либо возможны в определенных положениях <...>, узкие гласные факультативно ослабляются, причем предшествующий согласный рассматривается как реализация «согласный + узкий гласный» [5. С. 71]. Выпадение гласного в таких языках оказывается возможным потому, что он в любом случае «подразумевается» в составе фонологического слога.

В арабском языке выпадение гласных встречается в подавляющем большинстве диалектов, хотя и не является обязательной закономерностью. Выпадению подвергаются краткие безударные гласные в открытых слогах. В CV-диалектах

синкопа охватывает только гласные верхнего подъема [i] и [u] и только в том случае, когда это не вызывает образования недопустимых сочетаний, например сочетания СС- в начале слова: /kān yiktib *li r(i)sāla/* [kān yiktib *li r()sāla*] ‘он писал мне письмо’. Слогочная граница проходит между согласными [r] и [s]. В VC-диалектах синкопа распространена в большей степени: выпадать могут гласные всех открытых слогов (в том числе начальных), в результате чего образуются последовательности типа СС-. Кроме того, выпадают не только гласные верхнего подъема, но и [a]: /marih/ [mrih] ‘женщина’.

Явление выпадения краткого гласного (синкопы) часто переносится арабскими учащимися на русский язык. Особенно часто подвергаются выпадению редуцированные гласные, так как они, подобно кратким гласным арабского языка, значительно уступают гласным полного образования в длительности: ср. *береме[пй]а (*беременная*). Возможно и выпадение гласных полного образования: *на[чн]аетсѧ (*начинается*).

4. Тенденции в организации слога в арабских диалектах как фактор интерференции.

Наблюдения над арабским акцентом в русской речи дают повод полагать, что фактором фонетической интерференции могут служить не только закономерности, но и определенные тенденции в родном диалекте учащихся. В статье Кеннета де Йонга и др. «The phonetics of resyllabification in English and Arabic speech» представлены результаты исследования, в ходе которого носителям арабского и английского языков предлагались для произнесения слоги типа VC и CV. Даже при ускорении темпа в произношении арабов гортанная смычка не только сохранялась перед гласным в слогах первого типа, но и появлялась после гласного в слогах второго типа, чего не наблюдалось у англоговорящих. Это свидетельствует о том, что в арабском языке предпочтительными являются прикрытые закрытые слоги. При этом если прикрытый характер слога обязателен в арабском языке, то закрытый слог просто является предпочтительным.

При изучении иностранного языка учащиеся переносят эту тенденцию в слогоевой организации на изучаемый язык. По этой причине в речи арабов возникают ошибки, необъяснимые с точки зрения законов организации слога. Например, в речи ливанцев, носителей VC-диалектов, где разрешены начальнослоговые сочетания согласных, встречаются ошибки типа *вну[тер]ний (*внутренний*). Если учесть тенденцию к предпочтению прикрытых закрытых слогов в речи арабов, причина указанного нарушения становится понятной.

Еще одно наблюдение касается предпочтений в области ритмической организации слога в родном языке учащихся. В арабском языке единицей фонологического расстояния выступает мора — ритмическая единица, равная открытому слогу с краткой гласной. Максимально арабский слог может быть равен двум морам, причем двуморные слоги являются оптимальными. Когда появляется возможность сократить количество слогов, равных одной море, причем так, чтобы при этом не образовалось недопустимых сочетаний согласных, происходит выпадение краткого гласного [6. С. 10]. В русской речи арабов наблюдается действие этой тенденции, чем объясняются произношения типа *ве[лк]ий (*великий*).

5. Проявление в акценте арабов особенностей функционирования фонемы /у/ в арабском слоге.

Одной из ярких черт арабского акцента является выпадение звука [й] в русских словах. В этой связи Ю.М. Науменко в качестве одной из причин потери гляйда в арабском акценте (ср. произношение звонк[i], мягк[i], нёбн[i] — Примеры Ю.М. Науменко) называет «неумение различать на слух сильную и слабую разновидности [j]» [4. С. 12]. Мы полагаем, что причина этой ошибки в еще большей степени кроется в особенностях функционирования арабской фонемы /у/.

Во-первых, эта фонема редко встречается в позиции абсолютного конца слова.

Во-вторых, категорически невозможен в арабском языке фонетический слог с финалью [ii]. В ограниченном круге слов встречается конечный слог с финалью [i:i], однако во многих диалектах в этом случае произносится долгий [i:] с утратой гляйда.

Указанные особенности реализации арабской фонемы /у/ обусловливают тот факт, что арабские учащиеся не произносят звук [й], если в составе слога он следует за гласным [и], а также за гласным [е], который смешивается в акценте с [и] (2): *хорош[i] (хороший), *син[i:] (синий), *короб[е]ник (коробейник) и т.д. В других сочетаниях «гласный + [й]» подобная ошибка не встречается: больш[ой] и т.п.

Следует добавить, что с гласным [а] арабский звук [й] образует дифтонг [ай]. Во многих арабских диалектах происходит упрощение этого дифтонга с утратой второго элемента. Так, в санском диалекте он реализуется кратким звуком [а], ср.: /mā + gālayn + š/ [mā gālanš] ‘они (ж.р.) не сказали’, в ливанском диалекте — звуком [е]: /bayt/ [bet] ‘дом’.

Из этого следует, что носителям таких диалектов трудно произносить гляйд [й] в позиции после [а]. С этим может быть связана замена согласного [й] после гласного [а] звуком [е] в русской речи носителей ливанского диалекта: *стара[е]ся (стараться).

Подводя итоги, перечислим основные ошибки, обусловленные организацией слога в арабском языке.

I. Выпадение звуков:

- 1) выпадение согласных, входящих в состав консонантных кластеров: *каче[sv] (качество), *транспо[т]ый (транспортный), *вещес[t] (вещество);
- 2) выпадение гласных в составе вокалических сочетаний: *участв[е]т (участвует), *пр[i]зошло (произошло), *мозаичн[о] (мозаичное);
- 3) выпадение безударных гласных между согласными: *чер[s] (через), *вну[тн]и (внутренние);
- 4) выпадение гласных с целью устранения открытых слогов: *получ[и]ный (полученный);
- 5) выпадение гляйда [й] после [и] и [е] с последующим удлинением гласного или без него: *русс[и] (русский), *мурав[и:]ник (муравейник).

II. Гласные и согласные вставки:

- 1) гласные вставки в консонантных кластерах: *с[i]твол (ствол), *ниаст[е]р (ниастр);

2) согласные вставки в начале неприкрытых слогов: *[']абсолютный (*абсолютный*), *тво[j]и (*твои*), *энерги[n]и (*энергии*);

3) согласные вставки с целью устранения открытых слогов: *выраж[d]ены (*выражены*), *выра[s]ботка (*выработка*).

III. Звуковая замена:

1) замена гладкого [й] звуком [е] после гласного [а]: *стара[е]ся (*страйся*);

2) замена гласных, входящих в состав вокалических сочетаний, согласными звуками: *понят[н'ä] (*понятия*).

Проведенный анализ позволяет объяснить и систематизировать значительную часть явлений фонетической интерференции в русской речи арабов, а также показать их зависимость от диалектной фонетики. Представленный материал может быть использован при составлении национально ориентированных курсов русской фонетики с учетом диалектных различий в родном языке арабов.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) С-диалекты распространены на обширной территории Северной Африки, включая Марокко, Тунис и Мавританию.
- (2) В арабском языке есть две гласные фонемы переднего ряда верхнего подъема /i/ и /i:/, но нет гласных переднего ряда среднего подъема.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кедрова Г.Е., Руденко-Моргун О.И. Русский язык: Учебно-справочный комплекс. — Часть 1: Русская фонетика / Книга 1: Русская фонетика: Учебное пособие. — М., 2000, 2001.
- [2] Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. — М., 2001.
- [3] Кодзасов С.В., Муравьева И.А. Слог и ритмика слова в алюторском языке // Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики МГУ. Филологический факультет. Вып. 9. — М., 1980.
- [4] Науменко Ю.М. Ритмо-вокалическая структура русского и арабского слова в лингводидактическом аспекте / Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2003.
- [5] Трубецкой Н.С. Основы фонологии. — М., 1960.
- [5] Broselow E. Parametric variation in Arabic dialect phonology. Mushira Eid and John McCarthy, Perspectives in Arabic Linguistics IV: Papers from the fourth annual symposium on Arabic linguistics. — Amsterdam, Philadelphia, 1992.
- [6] Jong K. de, Okamura K., Lim B. The phonetics of resyllabification in English and Arabic speech // Proceedings of 15th International Congress of Phonetic Sciences. — Barcelona, Spain, 2003.
- [7] Kiparsky P. Syllables and Moras in Arabic // The Syllable in Optimality Theory / C. Fery and R. Vijver (ed.) — Cambridge University Press, 2002.
- [8] Stetson R.H. The Bases of Phonology. — Oberlin, 1945.

**SYLLABLE STRUCTURE IN ARABIC
AS A FACTOR OF PHONETIC INTERFERENCE
IN THE RUSSIAN SPEECH OF ARABS**

A.Y. Aleksandrova

Moscow State University (MSU)

Leninskie gory, 1st Building of Humanities, room 836, Moscow, Russia, 119234

The article deals with the problem of Arabic accent in Russian speech; the phonetic errors, occurring due to the differences between the structures of syllables in the Russian language and the Arabic language are analyzed. Using the concrete linguistic material, the author shows that the phonetic accent of a particular Arabic speaker depends on his/her specific dialect and can be conditioned not only by the rules but also by the tendencies, according to which syllables are organized in Arabic.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

О.Г. Аносова

Кафедра иностранных языков № 4, ИИЯ
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 7, Москва, Россия, 177198

В статье представлена литературно-критическая периодика первой трети XIX века. Проанализированы наиболее значимые, с точки зрения литературной критики, особенности периодических изданий, отмечен двойственный характер критики, оценивающей ненормативную поэтику произведений романтизма с позиции классической традиции.

В 1800 году в Британии существовало около десятка периодических изданий, несколько ежемесячных обзоров (журналов, целиком посвященных литературно-критическим разборам статей) и большинство ежемесячных журналов, сравнительно небольшая часть которых принадлежала литературным новинкам и проблемам. Литературная критика на страницах периодики становится неотъемлемой частью публикаций.

Ко второй декаде XIX века количество периодических литературно-критических изданий выросло до 25, большинство из них были периодическими (ежеквартальными, ежемесячными, еженедельными) литературными журналами. Их число достигло пика к началу 20-х годов, когда издавалось не менее 31 журнала. Однако уже в 1826 году их количество вновь сократилось и составило около десятка. Большая часть рецензий в этих изданиях прошла незамеченной, за исключением немногих критических статей о стихотворениях и поэмах Вордсворт и Китса.

Внезапное возникновение интереса со стороны периодики, неожиданный рост числа журналов, их литературная направленность, усилия, затраченные на содержание периодических изданий, можно легко объяснить временной модой на жанр литературной рецензии, престижем и высокой оплатой труда литературного критика, но существует более серьезное объяснение — фактор роста читательской аудитории. Постепенный рост среднего класса, вызванный развитием промышленности, торговли, вел к установлению, распространению и доминированию свойственных этому классу литературных вкусов.

Увеличение числа общественных библиотек, на основе совершенствования печатного оборудования, приводили к тому, что книги становились все доступнее и неизбежно возникал вопрос о достоинстве книги, вставала проблема «правильности» ее выбора для чтения. В качестве иллюстрации факта популярности журналов можно привести цитату из романа «Аббатство кошмаров» Т.Л. Пикока о книжной экспресс-посылке для одного из гостей, в которой находились: «новый роман, новое стихотворение... и последний номер литературно-критического

журнала» [2]. Роман в 1817 году отражал рост интереса современников к литературной продукции. Большинство характеров романа сатирически изображали знаменитых литераторов и поэтов либо распространенные литературные вкусы. Однако следующий роман Пикока «Замок Кротчет» (1831) говорит об угасании интереса к литературе, к тому времени основные персонажи сошли с литературной сцены, все шедевры уже были написаны и опубликованы. Пародию на литературную атмосферу в романе сменила сатира на социально-экономическую ситуацию.

Менее чем за одно десятилетие романтизм угасает, как в литературе, так и в литературной критике. Объяснения этому явлению очевидны: публика покровительствовала литературным обозрениям в начале XIX века, когда была потребность в осмыслении и усвоении «правильных» вкусов, в установлении приоритетов для чтения, в море печатной продукции для не очень сведущего читателя. Считается, что разные периодические издания вносили свой вклад в формирование литературных вкусов (с 1800 по 1825 годы) и уровень их «авторитетности» изменился продолжительностью существования, тиражом и доверием к ним публики.

Из почти 60 разнородных периодических изданий, которые печатали литературные рецензии, только 25 реально достойны литературно-критического анализа. Из ранних изданий самыми популярными, наиболее влиятельными были «Ежемесячное обозрение» (*Monthly Review*, 1749—1845), «Критическое обозрение» (*Critical Review*, 1756—1817), заработавшие авторитет еще в XVIII веке.

Существовали также «Британский критик» (*British Critic*, 1793—1826), «Антиякобинское обозрение» (*Anti-Jacobean Review*, 1798—1821), последний относился к менее уважаемым изданиям. Из всех ежемесячных журналов, созданных после 1800 года, достойны упоминания «Эклектическое обозрение» (*Eclectic Review*, 1805—68), «Христианский обозреватель» (*Christian Observer*, 1802—74), которые продержались довольно долгое время, но их литературная критика носила нерегулярный характер.

Самыми читаемыми и авторитетными из ежеквартальных изданий были «Эдинбургское обозрение» (*Edinburgh Review*, 1802—1929) и «Ежеквартальное обозрение» (*Quarterly Review*, 1809—1968). Они не оставляли читателей равнодушными — их хвалили и ругали, и быть автором любого из них было почетно. Еще одно ежеквартальное «Британское обозрение» (*British Review*, 1811—1825) можно сравнить по популярности с «Ежегодным обозрением» (*Annual Review*, 1802—08) — раз в год его «голос» оказывал влияние на формирование вкусов читателей в колониях.

В 1817 году журнал Блэквуда (*Blackwood's*) [далее в тексте «*Blackwood's*» — O.A.] начал серьезные изменения. После первых нескольких выпусков в традиционном исполнении они изменили структуру подачи материала: сделали более удобным для чтения, упразднили многие формальные рубрики, литературные рецензии стали печатать наряду с другими статьями, причем — и это важно — именно литературным рецензиям отводилось теперь больше места.

Были такие журналы, которые продолжали подавать материал в привычном стиле, но пара журналов — «*Scotts Magazine*», переименованный в «Эдин-

бургский журнал» (*Edinburgh Magazine*) и «Новый ежемесячный журнал» (*New Monthly Magazine*) — стали подражать «Blackwood's» в организации публикаций. Эту новую тенденцию подхватили «Лондонский журнал» (*London Magazine*, 1820—29) Болдуина и «Лондонский журнал» (*London Magazine*, 1820—1821) Голда.

Еженедельные издания были не столь проворны в завоевании аудитории, хотя «Экзаминер» (*Examiner*, 1808—1881) начал регулярно публиковать рецензии в 1816 году, как и «Чемпион» (*Champion*, 1814—1822), но их влияние на читателей объяснялись скорее иными особенностями, а именно — политическими колонками. Вероятно, ситуация оставалась таковой до появления «Литературной газеты» (*Literary Gazette*, 1817—1862) и ее подражателей, подобных журналу «Литературная хроника» (*Literary Chronicle*, 1819—29), когда эти еженедельные издания заставили читателей слушать свое мнение и серьезно нацелились на литературу. Именно эти еженедельные издания уже в названии заявляли о своих интересах, рецензии были их отличительной чертой.

Политические вкусы, как это характерно для Британии, были определяющими — в том числе в выборе журналов, которые придерживались разных политических ориентиров. Однако политическое противостояние не объяснялось только принадлежностью журналов к тори или вигам (т.к. в конечном итоге и те, и другие поддерживали правительство). Из двух основных обозрений — «Эдинбургского» (*Edinburgh*) и «Ежеквартального» (*Quarterly*) — первое было либеральным, т.к. его авторы в основном придерживались либеральных взглядов, второе было консервативным, т.к. выражало взгляды тори. Любые политические принципы оспаривались, все можно было критиковать.

Радикальный журнал «Экзаминер», который издавал Ли Хант, порой выражал либеральные взгляды. На другой стороне были: «Британский критик» (*British Critic*) и «Антиякобинское обозрение» — оба, связанные с интересами религии власти, были созданы, чтобы противодействовать «Ежемесячному» и «Критическому» обозрениям. Радикальное издание «Ежемесячный журнал» было призвано противостоять либеральной прессе, однако позднее и оно стало более либеральным. Другими влиятельными консервативными периодическими журналами были: «Литературная газета» и журнал «Blackwood's», хотя последний в своих взглядах был не слишком категоричен.

Хотя примеры травли авторов журналами имели место. Консервативная пресса отличалась тенденциозностью, это касается трех наиболее запятнавших себя личными нападками на авторов журналов «Ежеквартального обозрения», «Blackwood's», «Литературной газеты». Среди тех, кому досталось от этих журналов, были Байрон, Шелли, Китс и Хэзлит. Они считались либеральными авторами, не отличавшимися патриотизмом и выражавшими в своих произведениях антиякобинские настроения, а потому резко критические рецензии на их произведения отмечали степень политической опасности, которую они представляли, и, соответственно, выявляли лояльность критика. Кроме того, полемически заостренные статьи увеличивали спрос читателей и быстроту продаж. Однако резко циничные нападки журнала «Blackwood's» на Китса считаются непростительными.

Существовала своеобразная традиция обязательной язвительности тона критических статей в периодических журналах XIX века, что и сегодня может шокировать читателя, хотя современники воспринимали критику легче. Большинство литературных обозревателей получали славу «профессионалов» не всегда заслуженно, благодаря более поздним комментаторам. Имена иных журналистов и обозревателей история сохранила только потому, что они оставили мнение о своих более талантливых современниках. Еще одной причиной, благодаря которой мы помним имена третьестепенных рецензентов, является престиж тех изданий, с которыми сотрудничали эти авторы. «Эдинбургское обозрение» платило своим сотрудникам столько, что это определило надолго их «избранность», данное нововведение было подхвачено еще парой периодических изданий, считаться авторами которых было почетно, и т.о. закрепляло «право» на историческую память.

Авторы ведущих литературных обозрений часто сотрудничали и с менее известными периодическими изданиями (Хэзлит, Саути, Лэм). Известные поэты и романисты также стяжали лавры критиков (Дж. Г. Байрон, У. Тэйлор, Л. Хант, Дж. Монтгомери, Дж. Фостер, Дж. Г. Рейнолдс). Среди рецензентов были и представители закона — Дж. Г. Локхарт, Дж. Уилсон, У. Робертс, Т. Денман. Этот список авторов, подвизавшихся на ниве литературной критики, можно продолжать — известные доктора медицины, журналисты, министры и профессора университетов.

Большинство литературно-критических рецензий были анонимными. Только один журнал на время прервал эту традицию — «Лондонское обозрение» (1809) на протяжении четырех выпусков публиковал список своих сотрудников, авторов рецензий. Большинство первоначально анонимных статей были позднее идентифицированы с их авторами, особенно теми, кто сотрудничал с крупными литературными изданиями: «Эдинбургским обозрением», «Ежеквартальным обозрением», «Эклектик ревью», «Ежемесячным обозрением», журналом «Blackwood's» и «Лондонским журналом».

Литература, по мнению обозревателей, могла влиять на жизнь человека по-разному. И сами обозреватели чувствовали эту ответственность за создание общественного мнения и определения целей развития не только эстетических вкусов своих читателей. Тон их критических статей был серьезным, а иногда даже торжественным или пафосным. Такой стиль был присущ Уильяму Робертсу, автору «Британского обозрения». А за легковерность и невероятное простодушие это обозрение с подачи Байрона завоевало прозвище «Обозрение моей бабушки-британки».

Обычно журналы давали своим авторам большую свободу выражать свое мнение. Этот факт позволяет понять огромный объем несоответствий, который характерен для статей журнала «Blackwood's». Многие из второстепенных периодических изданий видели свою задачу в представлении новинок литературы с помощью простого описания или цитирования. Вторичное опубликование или ранее опубликованные произведения с небольшими доработками, изменениями или переименованными заглавиями заслуживали только упоминания о появлении.

лении в печати. Также только упоминались отдельные стихотворения и те издания, которые имели небольшой тираж. Это правило тоже иногда нарушалось, например, в 1815 году в одном из журналов было очень сухо упомянуто о выходе сборника стихотворений У. Вордсвортта.

«Эдинбургское обозрение» следовало политике тщательного отбора заслуживавших внимания книг. «Месячное обозрение» еще в 1790 году объявило о сокращении списка всех аннотируемых книг, так как невозможно было упомянуть или рецензировать весь поток публикуемых произведений. Критические статьи «Эдинбургского обозрения» и «Ежеквартального обозрения» были немногочисленны, изобиловали не относящимися к теме рассуждениями, бессистемным теоретизированием и неоправданно длинными цитатами. Подчас такие статьи превращались в эссе или теоретические трактаты, но общая тенденция была все же отмечать достоинства произведений критическим разбором. Когда автор, следуя основному замыслу, критически остро анализировал представляемое произведение, такая рецензия, как правило, пользовалась успехом у читателей, содействуя дальнейшему росту влиятельности литературного обозрения.

Однако, с одной стороны, был успех, престиж и влияние крупного литературного журнала, с другой стороны, талант и умение критика. Часто второстепенные журналы представляли более интересные и ценные, с точки зрения литературной критики, статьи только потому, что были менее заинтересованы в поддержании своего имиджа и более независимы и разнообразны в выборе тем. Два крупнейших обозрения — «Эдинбургское» и «Ежеквартальное», опираясь на свою известность, чувствовали свою безнаказанность, часто пренебрегая необходимостью «резкой критики», изобиловали благоприятными отзывами. «Эдинбургское обозрение», редактируемое Ф. Джефри, представляло в лучшем свете творения его друзей, «Ежеквартальное» — высказывалось в пользу «политически угодных» авторов. Худшим из журналов зарекомендовал себя журнал «Blackwood's», чья критика часто носила примитивный, вульгарный характер, пользовалась непроверенными данными, изобиловала неточностями и нелицеприятными, оскорбительными суждениями.

Очевидно, что степень революционности литературы периода романтизма несколько преувеличена. Экспериментальный характер этой литературы не подвергается сомнению, однако прослеживается глубокая связь с традицией, ненормативная поэтика являет миру шедевры романтического искусства, и на страницах литературных журналов она пусть с трудом, но завоевывает свое пространство. Литературно-критические периодические издания сохраняют преемственность, развивая новое отношение к автору, отмечая особенности стиля.

При всем несходстве поэзии и критики между романтиками-поэтами и критиками не было серьезных расхождений. Критики находили слова поддержки и одобрения экспериментальному поэтическому творчеству. Они обеспечивали атмосферу понимания и заинтересованности, которая стала серьезным стимулом развития литературы английского романтизма. И хотя сейчас трудно себе представить, насколько литература и ее критики были связаны, очевидно, они все же

тесно сотрудничали. И если литература романтизма, начиная со своих первых шагов, находилась под пристальным вниманием критики, то время для подробного анализа литературной критики романтизма также уже пришло.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Abram M.H.* The mirror and the lamp. Romantic theory and the critical tradition. — Oxford UP, 1971.
- [2] *Peacock T.L.* Nightmare Abbey. <http://www.blackmask.com>, 1999.

ENGLISH ROMANTIC LITERARY CRITICISM AND ITS DEVELOPMENT IN PERIODICALS

O.G. Anossova

Faculty of foreign languages and the basic disciplines
Micklukho-Macklaja str., 7, Moscow, Russia, 117198

The above presented article considers literary periodicals of the romantic period. The peculiarities of the literary criticism presented in the Reviews and Magazines of the period are analysed. The ambivalent character of the romantic literary criticism is pointed out.

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В АФРИКЕ — ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК?

Ж. Багана, Е.В. Хапилина

Кафедра французского языка

Белгородский государственный университет

ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В данной статье авторы рассматривают роль французского языка в современной жизни населения бывших африканских колоний Франции в психологическом, лингвистическом и социально-политическом аспектах.

К сожалению, на данный вопрос не существует пока однозначного ответа. Африканцы, родными языками которых являются сенегальский волоф, гвинейский сусу, агни, сара, фулы, лингала и другие, полностью отрицают статус французского языка (ФЯ) как иностранного. В силу исторических факторов африканцы самоопределяются не только по принадлежности к какой-либо этнической группе, но и по использованию того или иного европейского языка. Так, африканцы-франкофоны дистанцируются от носителей английского, португальского или испанского языков. И так как они считают себя франкофонами, ФЯ для них не может быть иностранным.

Французский язык играет значительную роль в жизни африканского общества, несмотря на то, что многие члены этого общества говорят на нем хуже, чем на родном языке. В том, что африканцы отказываются принимать ФЯ в качестве иностранного, отчасти виновата колониальная администрация и политические власти современной Африки. Возможно, если бы ФЯ стал основным языком африканцев, то сожалело бы об этом только старшее поколение, в памяти которых еще живы последствия колонизации. Новое поколение африканцев уже не может представить себя без французского языка. Однако, исходя из фактов, представляется возможным сделать вывод о том, что ФЯ не может полностью удовлетворить потребности африканцев в понимании и самовыражении. У них всегда существует чувство принадлежности к другой культуре, которую ФЯ не может ни понять, ни выразить. Это является достаточной причиной считать французский язык иностранным языком.

На наш взгляд, данная проблема требует учитывать три основные группы причин: психологические, лингвистические и социально-политические.

Известно, что каждый язык является проводником и средством выражения определенной культуры. Когда общество и его культура развиваются, язык развивается вместе с ними. Обнаружив, что язык недостаточен для выражения собственного «я», собственной жизни и культурных ценностей, личность оказывается в тупике. И аналогично, как только язык начинает обслуживать чужую культуру, он оказывается недостаточным. А язык, который не может надлежащим образом отразить культуру общества, является для этого общества чужим. Так и французский язык не может адекватно передать африканскую мысль, выразить африканскую культуру, являясь для африканского населения иностранным.

Рассматривая проблему статуса ФЯ в лингвистическом аспекте, отметим, что ФЯ — это язык романской группы; его самый прямой и наиболее влиятельный предок — латынь. Африканские языки не имеют ничего общего с латинским языком. Некоторыми зарубежными лингвистами была предпринята попытка обнаружить определенное родство латыни и языков банту, но она не увенчалась успехом. Чтобы французский язык не был совершенно чуждым для африканцев, ему нужно иметь некоторую связь с их родными языками, которой в данном случае нет, не говоря уже о том, что языки одной лингвистической группы (например, французский и португальский) все равно по отношению друг к другу являются иностранными.

В географическом отношении территории, где исконно пользуются французским языком как основным, и африканский ареал использования французского языка сильно удалены друг от друга. Принимая во внимание только те африканские страны, где французский язык является официальным языком, отметим, что некоторые из них удалены от Парижа или Брюсселя более чем на 8000 км. Исходя только из географического расположения исконного и африканского франкоязычного ареалов, абсурдно утверждать, что ФЯ не является чужим по отношению к местным языкам Конго, ЦАРа, Бенина, Габона, Сенегала, Камеруна или Руанды.

Что касается социально-политических характеристик, напомним, что французский язык — это язык, импортированный в помощь французской колонизации, тогда как африканские языки существовали здесь намного раньше. Таким образом, исторически французский язык — это иностранный язык, достаточно поздно внедрившийся в среду давно устоявшихся языков, но выполняющий функцию межэтнического общения.

Невозможно не принимать во внимание и новые политические веяния Африки. Нет такой африканской страны, правительство которой не мечтает избавиться от французского языка и заменить его национальным. Это давняя мечта сторонников независимости африканских государств. Но на практике ни одно африканское правительство на сегодняшний день не решится заменить ФЯ местным языком.

Значительная часть Африки в течение некоторого времени находилась под влиянием французского языка. Будь история немного более капризной, то эта часть Африки находилась бы в полном подчинении у Китая, России, Соединенных Штатов и т.д. Русский или китайский вполне могли бы быть на месте ФЯ. Почему бы и нет? Африканский континент на сегодняшний день привлекает пристальное внимание многих супердержав. Но в эпоху раздела Африки все сложилось иначе. ФЯ, являясь в течение определенного времени инструментом колонизации, стал в наши дни инструментом объединения африканских народов.

Следует признать, что именно благодаря ФЯ, языку, который никому не принадлежал, удалось избежать кровопролития в период установления независимости африканских государств. В частности, в сложившейся в последнее время военной обстановке во многих франкоязычных странах (Конго, Демократическая Республика Конго, Кот-д'Ивуар) именно ФЯ, импортированный и этнически

нейтральный, объединяет многочисленные этносы. Крупные местные языки, хотя и являются средствами межэтнического общения, в последнее время не могут в полной мере выполнять объединяющую функцию, что связано в первую очередь с политическим противостоянием носителей разных местных языков. Итак, ФЯ — единственный язык, выполняющий в стране межэтническую функцию в полном объеме.

Продолжая мысль о функции ФЯ как языка межэтнического общения, Н.М. Нгалассо говорит о многих факторах, которые оказались в свое время решающими: во-первых, склонность политических руководителей к устраниению трайбализма и объединению сил всех наций в пользу истинного национального обучения унифицированному языку; во-вторых, административный корпус прибегал к данному коммуникативному средству как к нейтральному, потому что оно не связано ни с одной из этнических или региональных групп; и наконец, в-третьих, пристрастие жителей к языку бывших колонизаторов, некогда отвергнутому африканцами, и их желание приспособиться к нему в силу его престижа и очевидной практической утилитарности как к фактору повышения социального статуса [5. С. 19].

В.Г. Гак выявляет еще одну причину, определяющую привилегированное положение ФЯ по отношению к местным языкам. Освобождение стран Африки совпало с развертыванием научно-технической революции, но местные языки не могли быть в то время орудием овладения техникой, организации современного производства. Поэтому, преодолев понятную неприязнь к языку бывших колонизаторов, молодые государства вынуждены были обратиться к ФЯ как средству межэтнического и международного общения как к фактору государственной консолидации, как к средству овладения современной наукой и техникой. Он стал использоваться как официальный государственный или вспомогательный язык в сфере публичного общения [2. С. 35]. Итак, ФЯ в Африке — иностранный, но необходимый, скажем больше — во многих случаях крайне необходимый язык.

Чтобы объяснить столь различные в языковой политике подходы к ФЯ и местным языкам, ссылаются на множество причин: в первую очередь — это трудности введения в действие политики устного активирования этих местных языков по причине сильной лингвистической раздробленности Африки.

С другой стороны, нет сомнения в экономико-политическом выборе Африки после получения независимости, основанном на усиленном и особенном объединении с Францией, не благоприятствующем изменению выбранного курса по отношению к прежней языковой политике. Можно добавить, что часть праящих буржуазии африканского общества из элитных слоев населения, получившая образование во Франции посредством колониального режима, должна была сыграть эксклюзивную роль в общественной жизни, которую им обеспечивают высшие руководящие посты. Кроме того, такая ситуация, которая сделала из этого языка великий инструмент социального отбора, позволяла представителям этого класса обеспечить своим детям франкоговорящее окружение

высшего общества. Они, таким образом, располагают эффективным методом социального развития.

Не стоит, однако считать, что африканские власти после получения независимости не предпринимали попыток поддержать местные языки. Подобные обвинения несправедливы. В течение долгого периода времени некоторые из местных языков использовались в радио- и телевещании (средства массовой информации преимущественно оставались франкоязычными) в информационных и культурных передачах. Но подобная политика властей не была эффективной и имела слишком незначительное влияние на эволюцию социолингвистической ситуации после освобождения Африки.

Знать иностранный язык — это значит не быть больше узником своего родного языка; это возможность освободиться, вырваться из него, чтобы посетить другие страны. Иностранный язык — это пара крыльев, выросших у нас за спиной, которые позволяют перелетать в другие местности. Не говоря уже о том, что родной язык — это дом без окон, а только они позволяют видеть, что происходит за пределами дома. Так и ФЯ, для большей части африканцев, является окном, которое позволяет им общаться с внешним миром. Этим языком пользовались и пользуются во франкоговорящей Африке для ведения переговоров с колонизаторами о независимости; для развития своей экономики и экспансии своей культуры; для того, чтобы о ней узнали; чтобы наладить отношения со странами мирового сообщества. Подобное положение вещей, по мнению сторонников независимости, ведет к тому, что Африка едва ли выйдет из статуса континента-колонии.

На современном этапе развития африканскому обществу как никогда выгодно быть связанным с французским языком. Оно нуждается в иностранном языке для связей с внешним миром. Однако этот факт не мешает развивать собственные национальные языки в целях внутреннего использования. Нам кажется, что ФЯ еще долгое время останется единственным языком связи между франкоговорящими африканцами, единственным языком, который мог бы позволить им с легкостью вести диалог с другими нациями и международным сообществом. По меньшей мере, для вещания с международной трибуны африканские представители будут использовать один из языков, принятых в качестве рабочих языков в ООН. Конечно же, африканец всегда может изъясняться на своем родном языке, но в этом случае его речь будет нуждаться в переводе на один из международных языков. Зачем афишировать этот никчемный и смешной пережиток шовинизма, если известно, что все политические деятели Африки — высокообразованные люди, владеющие иностранными языками.

На сегодняшний день ФЯ больше не связан с колониальным прошлым. У него только колониальные корни; он был импортирован в Африку через создание французских колоний и достался в наследство местным властям после обретения независимости. Одним из лучших уроков, который африканцы получили от своих колонизаторов, — решающее воздействие письменности. С давних времен в Африке истинная власть принадлежала тем, кто владел словом, т.е. мудростью. Поскольку африканец в высшей степени обладает даром имитации, он, овладев

письменностью, великолепно имитирует инстинкт превосходства. Однако если для высших сословий владение письменностью и французским словом — это способ еще большего социального роста, то для простых людей говорить по-французски — это счастье. Африканцы все больше и больше забывают, что он был инструментом колонизации. Даже если для них надежда воспользоваться этим языком за национальными границами очень слаба, они гордятся тем, что говорят на нем, просто потому что здесь речь идет не о родном языке; они счастливы и горды тем, что говорят на ФЯ так же, как счастливы и горды говорить на волофе, сусу и т.д.

Они выделяются на фоне своих сограждан гордостью за то, что знают иностранный язык. Это именно та концепция, которую, желательно, чтобы разделила вся франкоговорящая Африка. Спасение статуса ФЯ в Африке состоит в духе недовольства. Когда африканец скажет «фраза, которую я только что произнес — не французская», тогда ФЯ найдет место, которое было украдено у него десятилетиями непонимания и спеси. Тогда африканцы поймут, что ФЯ необходим, что он является инструментом познания мира и отношение к нему должно быть достойное.

Говоря о ФЯ Африки, М. Нгалассо отмечает: «Французский язык не является родным для местных жителей и в основном служит средством коммуникации для тех, кто не владеет ни одним из национальных языков; язык межнационального общения, он в лучшем случае выступает в роли «второго» языка» [5. С. 13].

Выражение «второй язык» ведет к некоторым, различным между собой, определениям: одни называют вторым языком язык, используемый для сохранения выражения действия в родном языке; другие определяют его как язык выбора для африканцев, свободно говорящих по-французски, и язык надежды для тех, кто не владеет даже его азами.

Приведем характерные черты так называемого «второго» языка. Прилагательное «второй» означает, что данный язык не является для говорящего первым, но играет важную роль в познавательной деятельности человека; «второй» язык маркирован определенным уровнем его присвоения со стороны использующей общности; термин «второй» предполагает, что язык обладает «правовой и социальной значимостью, что отличает его от просто иностранного языка» [3. С. 6].

Отличное знание родного языка служит надежной базой для успешного овладения вторым и третьим языками. Другими словами, отсутствие навыков родного языка представляет собой серьезное препятствие в усвоении иностранного языка. Ни колониальная политика, ни политика независимой Африки не придавали значения этому факту. Африканские языки, которыми пользуются местные жители, практически не исследованы. Они изобилуют фонетическими, грамматическими и семантическими структурами французского языка [6. С. 93].

Нам же более точным и справедливым кажется термин «привилегированный язык», так как он учитывает особое положение ФЯ на территории африканских государств, не переоценивая роль иерархии: язык может находиться в привилегированном положении по отношению к другим языкам и в то же время быть

«вторым». С другой стороны, он позволяет подчеркнуть особое отношение говорящих к языку в процессе его присвоения, что можно наблюдать в бывших французских колониях.

Таким образом, будучи менее нейтральным, подчеркивающим отношение к языку, термин «привилегированный» представляется более объективным. С его помощью языки, принадлежащие к различным группам и выполняющие различные социальные функции, распределяются с учетом их иерархии. В этом случае можно говорить о ситуации диглоссии [1. С. 161].

Мы не будем дискутировать на тему «первостепенности» и «привилегированности» языка. Нас, прежде всего, интересует, является ли ФЯ иностранным для африканского населения. По мнению Ж.-П. Макута-Мбуку, «французский — язык иностранный. Но часто вместо «иностранный» говорят «второй» язык, так как данный вариант представляется более нейтральным» [4. С. 87].

На наш взгляд, нельзя отождествлять два этих понятия. Определение ФЯ как «второго» или «привилегированного» говорит о значении языка для населения и о его социальной роли, но не отменяет его иностранного происхождения.

Статус ФЯ в Африке не определен окончательно, тем не менее необходимость этого определения не вызывает сомнений, так как очевидно: французский не является родным языком африканского населения; ФЯ в Африке — это больше, чем просто иностранный язык, и он выполняет важную социальную функцию.

Исходя из данной позиции, ФЯ не может быть адекватно определен как родной или как иностранный.

Подобное неопределенное положение наносит вред состоянию и чистоте французского языка: в зависимости от того, какому языку обучают (иностранныму или родному), варьируется методика обучения, а также определяется «право» населения вносить в язык свои коррективы. Не стоит пренебрегать необходимости концептуализации преподавания ФЯ с позиции индивидуального подхода и с учетом социолингвистической специфики французского языка, которая состоит в психолингвистических последствиях стремительного присвоения иностранного языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Дис. ... д-ра филол. наук. — Саратов, 2004.
- [2] Гак В.Г. Введение во французскую филологию. Учеб. пособие для студентов I курса пед. ин-тов. — М., 1986.
- [3] Cuq J.-P. Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques. — Paris, 1991.
- [4] Makouta-Mboukou J.-P. Le français en Afrique Noire (Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire). — Paris, 1973.
- [5] Ngalasso M.M. Etats des langues et langues de l'Etat au Zaïre // Politique africaine. — Paris, 1986.
- [6] Sauvage A. Quatrième biennale de la langue française // Makouta-Mboukou J.-P. Le français en Afrique Noire (Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire). — Paris, 1973.

IS FRENCH A FOREIGN LANGUAGE IN AFRICA?

J. Baghana, E.V. Khapilina

French Language Department

Belgorod State University

Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308015

In this article the authors consider the role of French in people's modern life in African ex-colonies of France in psychological, linguistic, social and political aspects.

ТИПЫ КЛАУЗАЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ В ИТАЛЬЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Р.А. Говорухо

Кафедра романской филологии филологического факультета
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, 1 Учебный корпус, комн. 867, Москва, Россия, 119899

В работе определяются тенденции узуса, существующие в итальянском и русском языках при построении конструкций с временными, причинно-следственными и целевыми значениями. Принципиальная разница наблюдается в степени эксплицитности отношений, выборе между сочинением и подчинением.

В данной статье излагаются некоторые результаты исследования коллективного узуса в итальянском и русском языках. Под коллективным узусом понимается способность говорящих выбирать для обозначения конкретной ситуации определенные языковые средства. Важным источником контрастивного изучения коллективного узуса является двусторонний перевод, который можно рассматривать как «особый случай межъязыкового перифразирования» [3. С. 129]. Перевод — сложный индивидуальный творческий процесс, лишь в незначительной мере поддающийся типологизации. При двустороннем переводе часто происходят трансформации смысла, при которых говорящий/пишущий вынужден эксплицировать одни элементы смысла и, наоборот, опускать другие его элементы. Некоторые трансформации при этом носят обязательный грамматический характер и позволяют делать выводы о системных различиях между языками. Эти различия, как правило, описываются в соответствующих контрастивных грамматиках и пособиях по переводу. Выбор слов и грамматических конструкций в речевом акте регулируется не только нормами языка (*servitudes*), но и нормами речи (*options*). Это выбор между синонимическими средствами выражения, и его описать сложнее, поскольку переводчик может пренебречь речевыми стилистическими нормами, копировать оригинал даже вопреки узусу родного языка. Несмотря на трудности в определении коллективного речевого узуса, представляется, что на основе сплошного анализа большого корпуса параллельных текстов (было проанализировано более 70 оригинальных текстов на двух языках и их переводов), можно выделить определенные тенденции построения итальянского текста в сравнении с русским, а также обнаружить те стороны действительности, которые «отражаются преимущественно в формах данного языка и характеризуют его как специфическую проекцию объективного мира, т.е. определяют его «идиоматичность» [1. С. 47].

В данной работе рассматривается несколько особенностей построения сложного синтаксического целого в двух языках. Ономасиологический подход при его анализе предполагает выбор в качестве семантического инварианта внеязыкового референта. В нашем случае это ситуация, включающая два или более когнитивно

сопряженных события, которые происходят одно за другим или одновременно. А.Е. Кибrik семантически определяет данное сочетание смыслов как «клаузальное сочинение», подчеркивая, что с синтаксической точки зрения оно может выражаться средствами подчинительной и сочинительной синтаксической связи [5. С. 79]. Два события могут быть связаны различными логико-семантическими отношениями: сопоставительными, соединительными, противительными, временными и др. Кроме того, одно событие может выступать как характеристика другого либо раскрывать его содержание. Рассмотрим способы кодирования в двух языках некоторых типов временных, причинно-следственных и целевых отношений.

Временные отношения. Ситуации могут разворачиваться одновременно, полностью или частично совпадая во временных границах, а могут следовать друг за другом, это отношения предшествования и следования. Типичным случаем разновременности являются отношения контактного предшествования, при котором ситуация C2 наступает после естественного завершения ситуации C1, то есть в конструкции выражается грамматическое значение предшествования зависимой ситуации по отношению к главной: *Когда C1, C2*. Для данного типа в двух языках наблюдается высокая степень совпадения в плане выражения. Например:

Quando Dida apparve sulla strada, il babbo la richiamò. (Pratolini)

Когда женщины замолкли, оборванный охотник сказал вполголоса своему спутнику... (Паустовский)

Частотным вариантом реализации данного типа в русском тексте является паратактическая конструкция с сочинительной или бессоюзной связью. Например:

Quando arrivarono davanti a una porta chiusa Spazianni bussò tre colpi. (Cerami)

Мы позвали Блока, он вошел, \emptyset все аплодировали. (Зайцев)

Очевидно, что степень связи частей в русских конструкциях неодинакова. Союз «и», хотя и соединяет два действия, но не указывает на их последовательность, его легко можно опустить. В бессоюзных конструкциях грамматическим показателем отношений последовательности действий является лишь порядок расположения частей и фоновая информация. Так, в последнем русском примере введение сочинительного союза вносит причинно-следственный оттенок. Ср.: *он вошел, все аплодировали — Он вошел, и все аплодировали*. Присутствующий у временного союза условный и причинно-следственный оттенок актуализируется в настоящем времени, где аспектуальная неопределенность может порождать в русском варианте множественность интерпретаций. Ср.:

Quando gli stringo la mano, riapre gli occhi... (Pontiggia)

Когда Дида показалась на улице, отец позвал ее обратно.

Quando le donne tacquero, il cacciatore cencioso disse a mezza voce al suo compagno...

Подошли к какой-то запертой двери, и Спациани три раза постучал.

Chiamammo Blok; quando entrò tutti applaudirono.

Я пожимаю ему руку, он открывает глаза...

= Когда я пожимаю ему руку... = Поскольку я пожимаю ему руку... = Если я пожимаю ему руку...

Отметим еще один тип русских бессоюзных конструкций — имплицитное придаточное времени, которому в итальянском соответствует эксплицитная структура. В этих случаях в русском языке «временное значение отмечается там, где речь идет о конкретных действиях/состояниях, в осуществлении которых говорящий уверен» [7. С. 643]. Ср.:

— Я вздренму, придете — разбудите.
(Казаков)

«Io faccio un sonnellino; quando arrivate, svegliatemi.»

Тот же принцип кодирования клаузального сочинения с помощью синтаксического сочинения часто наблюдается и в конструкциях следования с союзом *прежде чем* — *prima di*. В случае препозиции придаточной части исходная модель предполагает неиконическое представление, при котором последующая ситуация обозначается в тексте первой. Если же временной показатель стоит в середине фразы, он легко заменяется в русском тексте на сочинительный союз. Ср.:

...Лишь к самому концу войны он получил сержантские лычки и был демобилизован после ранения. (Гроссман)

В тот день Марат крепко выпил и пришел в гостиницу. (Искандер)

Soltanto verso la fine della guerra ricevette i galloni di sergente, poco prima di essere congedato per ferita.

Quel giorno Marat bevve molto prima di tornare in albergo.

Как разновидность отношений временного следования можно рассматривать ситуацию неожиданного возникновения одного события на фоне другого. Такие конструкции имеют форму *C2 когда C1* и представляют собой прерывающее следование, когда ситуация *C1* следует за ситуацией *C2*, прерывая ее. Кодирование данного смысла в поверхностной структуре в форме постпозитивного придаточного времени существует в обоих языках: примерно в 65% случаев (из 200 примеров) в итальянском тексте употребляется временной союз, тогда как в русском — сочинительная конструкция. Ср.:

Drogo aveva già perso la speranza che potesse mai terminare quando il cielo cominciò a impallidire... (Buzzati)

Я шел по улице и вдруг услышал чей-то зов. (Савинков)

Stava già per rispondermi quando si è voltato verso il finestrino... (Pazzi)

Коратыгин собирался уже писать записку, вдруг смотрит, идет сам Тикаев... (Хармс)

Он уже потерял надежду, что [] когда-нибудь кончится, но небо вдруг начало бледнеть...

Stavo camminando per la strada quando d'improvviso ho sentito qualcuno chiamarmi.

Он хотел было ответить, но вдруг обернулся к окну...

Koratygin stava già per lasciargli un biglietto quando vide arrivare Tikakeev in persona.

Подчинительной конструкции с временным союзом *quando* с закрепленным порядком частей соответствует русская сочинительная структура с противительными отношениями, в которой временное значение выражено лексически, с помощью наречных выражений *внезапно*, *как вдруг*, *и вдруг*, *в тот момент*, указывающих на мгновенную смену одного действия другим. А.Д. Шмелев, отмечая

высокую частотность слова *вдруг* в русской речи, считает, что ‘*вдруг*’ не характеризует имевшее место событие, а определенным образом включает это событие в рамки текста, демонстрируя особый способ говорить о внеязыковой действительности. При этом наблюдается разрушение «каузальных связей, которые мог бы пытаться установить адресат, так что каждый новый сюжетный ход никак не детерминируется предыдущими» [7. С. 416 и след.]. Как мы видели, для итальянского текста, напротив — характерно сохранение как содержательных, так и, прежде всего, формально-синтаксических связей.

Отношения причины и следствия.

Аналогичное устранение/ невыраженность поверхностных каузальных связей в русском тексте можно наблюдать и на примере клауз, связанных собственно причинными отношениями. Ср.:

Non rispondo *perché* sono molto abbattuto... (D'Agata)

Бабка не успела ответить — Ø за нее вступились пассажиры... (Меттер)

Я не отвечаю, Ø я подавлен...

La vecchietta non fece in tempo a rispondere *perché* in sua difesa intervennero gli altri passeggeri ...

Разнообразие типов высказываний с коннектором ‘*perché*’/ ‘потому что’ показывает, что он является семантически наиболее бедным причинным союзом, способным приобретать то или иное значение в зависимости от пропозиционального содержания C1 и C2, что можно условно определить как *синтагматическое обогащение* [см.: 3. С. 5]. Ослабление базового значения союза сопровождается существенными синтаксическими и просодическими изменениями, ведет к опущению эксплицитного показателя причинной зависимости, причем в русском тексте это наблюдается чаще, чем в итальянском.

Особый семантический вариант придаточных причины вводят коннекторы типа *siccome*, *dal momento che*, *poiché*, у которых представление об известном характере причины включено в лексическое значение. Для таких конструкций характерна препозиция придаточного (для союза *siccome* препозиция является единственно допустимой). В препозиции меняется речевой статус придаточного, оно тематизируется и тем самым ослабляет связь с главным предложением. В русском тексте подобные смыслы часто передаются сочинительными конструкциями с союзом «и». Ср.:

Poiché il lavoro era iniziato da alcuni minuti, si udiva un frastuono incessante. (Pontiggia)

...E *siccome capii* che mi sfuggivi, *pensai* di far bene andando a trovare la nonna... (Pratolini)

Марат уложил пятерку лилипутов в их номер и со всей очевидностью убедился в обоснованности их жалоб... (Искандер)

Работа началась несколько минут тому назад, и в зале стоял непрерывный гул.

...Я понял, что ты меня избегаешь, и решил, что хорошо сделаю, навещая башку...

Dal momento che Marat accompagnò un gruppetto di cinque lillipuziani nella loro stanza, ebbe anche la prova evidente...

Ослабление связи с главным предложением позволяет рассматривать такие предложения как занимающие промежуточное положение между сочинением и подчинением. Одновременно они близки и к конструкциям со значением следствия. Сочинительный союз *и*, кодирующий именно отношения следствия (не причины), может конкретизироваться с помощью соединительных слов со значением следствия, которые часто осуществляют функцию связи самостоятельно. Ср.:

Poiché le lance a disposizione non erano sufficienti, fu costruita e messa in acqua una zattera... (Baricco)

Siccome però ho paura di addormentarmi le scrivo questo biglietto. (Rodari)

Следствие и вывод-мнение говорящего гораздо более произвольны, чем причина, и связь между пропозициями C1 и C2 носит в этом случае менее детерминированный характер. Практически все коннекторы следствия являются текстообразующими элементами, они семантически связаны анафорическими отношениями с предыдущим высказыванием (основанием вывода), и обозначаемое ими логическое отношение, как правило, выходит за рамки того высказывания с коннектором. Выражение следствия в форме сложносочиненного предложения с союзом *и* более распространено в русском языке. Ср.:

Я решил, что знаю про нее все, *и* моя привязанность разбавилась легким презрением ... (Пелевин)

L'ambulatorio di Bui è pressoché deserto, perciò decido di chiuderlo... (D'Agata)

Таким образом, при кодировании отношений следствия в текстах на двух языках наблюдаются те же особенности, что и при кодировании отношений причины, прежде всего — причины с ослабленным тематическим статусом. В итальянском тексте заметна тенденция к большей эксплицитности смысловых связей, тогда как в русском чаще выбираются более «слабые» в грамматическом и «бедные» в семантическом отношении средства связи.

Отношения цели. По определению И.Б. Левонтиной, отношения цели возникают, когда «человек А хочет, чтобы имела место ситуация P, считает, что действия Q, которые он может совершить, будут причиной ее возникновения, и готов совершить или совершают (курсив наш) эти действия» [5. С. 165]. Таким образом, при наличии двух не совпадающих во времени событий C1 и C2, контролируемых Агентом, событие C2 может быть представлено как реальный (как в русском тексте) или как потенциальный (как в итальянском тексте) результат события C1.

Aprì l'uscio per dare un occhiata anche sulla strada, e nessuno! (Collodi)

Я назначил ей свидание. Затем разбросал по столу бумаги. Ø Создал видимость труда... (Довлатов)

Корабельных шлюпок на всех не хватило, поэтому на воду спустили плот...

Я боюсь заснуть и поэтому пишу это письмо.

...decisi che ormai sapevo tutto di lei; perciò il mio attaccamento si venne mescolando a un sottile disprezzo...

В кабинет Буи уже почти никто не заходит, *и* я решаю закрыть его ...

Наконец открыл ставню *и* поглядел на улицу — тоже никого.

Le diedi un appuntamento e poi cosparsi tutto il tavolo di fogli. Per dare l'impressione di grande alacrità...

Целевая обусловленность в итальянском тексте предполагает гипотетичность ситуации, намеченной к осуществлению, предикативный центр придаточной части представлен инфинитивом, информация о том, достигнут ли желаемый результат, извлекается из контекста. В русском тексте при выборе отношений следования обе пропозиции имеют ассертивный статус, устраняется, или выражается лексически, интенциональная составляющая, как признак субъекта пропозиции.

Семантика цели тесно связана с признаком контролируемости ситуации, и предикаты, описывающие неконтролируемые ситуации, несовместимы с обстоятельством цели как в русском, так и в итальянском языках. Это ограничение, однако, не действует для особой разновидности придаточных целей, которую называют предложениями «антицели» или «ложной цели» [9. С. 94]. *Садовод любовно ухаживает за яблонькой, чтобы ее сломал хулиган* [6. С. 596]. Придаточные антицели присутствуют в системах обоих языков, но они по-разному проявляют себя в функциональном и частотном отношениях. Разница на уровне узуса заключается в том, что в русской речи подобные структуры употребляются реже и имеют выраженный литературный оттенок. В итальянском языке, в том числе и в его устном варианте, такие конструкции можно встретить чаще. Представляется не случайным, что в собранном корпусе из примерно 160 «ложноцелевых» конструкций почти нет русских примеров. В итальянской лингвистике существует две точки зрения на природу этих конструкций. Первая принадлежит Лео Шпитцеру, который, отмечая невозможность приписать субъекту главной части намерение осуществить названное в придаточном действие, проводит различие между *целью* — ‘*Zweck*’ и *предназначением* — ‘*Bestimmung*’. Именно указание на предназначение субъекта как на «волю высшего порядка» и позволяет рассматривать данные конструкции, вводимые в итальянском предлогом *per*, во французском — *pour*, в немецком — *um...zu*, в ряду придаточных цели [12. С. 20—23]. Дж. Херкцег вслед за Л. Шпитцером видит в подобных конструкциях помимо личного мотива внешний мотив, «превосходящий наши знания и силы». Соединение этих двух мотивов составляет своеобразие придаточных данного типа, выражающих «*la destinazione prescritta e voluta da forze superiori*» [8. С. 307]. Принципиально иной подход демонстрирует в своей грамматике Л. Серианни, утверждая, что данную конструкцию следует рассматривать в ряду структур, маркирующих временную последовательность: «*pura successione temporale ... eventualmente con implicazioni conclusive...*» [11. С. 583]. Такого же мнения придерживается М. Пранди: являясь по форме типичными целевыми конструкциями, в семантическом отношении они указывают лишь на временную последовательность событий и без ущерба для смысла могут быть перефразированы в виде сложносочиненной структуры («*la relazione finale crolla in presenza di contenuti incoerenti*») [10. С. 79—80]. Как и при передаче собственно целевых отношений в русском языке эти значения, как правило, кодируются сложносочиненными и бессоюзными структурами. Можно выделить два типа контекстов с конструкциями антицели.

К первой группе относятся конструкции с неодушевленным субъектом, неспособным осуществлять контроль за действием, то есть с таким субъектом нельзя образовать стандартные целевые конструкции. Ср.:

...Молочно белая и слабо шипя, разбивалась она на змеевидные струи — а там сливалась, исчезала тоже, поглощенная мглою. (Тургенев)

Era qualcosa che nasceva nel Mar Rosso — si moltiplicava nel pensiero del diluvio universale, lì si perdeva *per poi ritrovarsi* nel profilo panciuto di un'arca ... (Baricco)

Неодушевленный субъект в данных конструкциях как бы персонифицируется, наделяется говорящим характеристиками одушевленного лица. Действие предстает в своей целостности и завершенности, преобладают имперфектные формы, или не связанное с моментом речи гномическое или историческое настоящее. Целеполагание является отличительной чертой именно человека, деятельность которого по осуществлению собственных целей естественно связана с использованием окружающих его предметов. Так происходит перенос целеполагания на вещи, связанные с деятельностью человека, и, во вторую очередь, — на предметы и явления. Так цель, являясь частью внутреннего мира человека, входит в мир внешний. Итог предопределен и заранее известен автору-говорящему, с точки зрения которого ведется повествование и ретроспективно дается оценка.

Собственно та же внешняя ретроспективная оценка характерна и для второй группы предложений антицели, субъектом которых является одушевленное лицо, результат действий которого, однако, также в большей или меньшей степени аналогичен, противоположен ожидаемому. Эта группа особенно многочисленна в нашем корпусе. Ср.:

Come un ex pianista accenna con una mano le prime note di un brano difficile, *per troncarlo subito* lì. (Lodoli)

[Он] уже с жадностью прочитывал по три газеты в день и говорил, что не читает московских газет из принципа. (Чехов)

Часть С1 выступает в качестве основания, которое не приводит к предполагаемому следствию. Семантическим условием появления подобных конструкций является наличие адверсативно-уступительных отношений между частями С1 и С2. В русском тексте такое отношение может быть выражено с помощью противительного союза. Ср.:

А я посмею, — запальчиво погрозил Ипполит, но немедленно сник. (Акунин)

Biancheggiando come latte e frizzando debolmente si frangeva in zampilli simili a serpenti, laggù si confondeva *per poi scomparire* inghiottita dalla caligine.

И занимался этот источник где-то в Красном море, преумножаясь думой о всемирном потопе, он терялся на время и вновь нарождался в пузатом профиле ковчега...

Как давно не концентрирующий пианист берет первые ноты трудного аккорда и вдруг убирает руки с рояля.

Leggeva avidamente tre giornali al giorno *per poi* asserrire che per principio non leggeva i giornali di Mosca.

«È io invece oso», minacciò nervosamente Ippolit, *per abbassare subito* dopo il tiro...

Но и более частотный в этих контекстах сочинительный союз выступает в противительном значении. Предикаты частей С1 и С2 при этом образуют семантическую оппозицию, являются, как правило, контекстуальными, а часто и лексическими антонимами. Ср.:

Христос *мелькнул* ему, призрачный и туманный, потому что зова настоящего в нем не было — *исчез*. (Зайцев)

Cristo gli *apparve* solo per un istante, illusorio e confuso (non essendoci stata una vera chiamata), *per poi scomparire*.

Позиция подлежащего и в этом случае может быть заполнена формально неодушевленным и инактивным субъектом, но при этом речь идет о своеобразном метонимическом переносе, за которым скрывается субъект — экспериенцер:

В одном лишь «Петьке», застрелившем сдуру «Катьку», что-то шевельнулось — *и* заглохло. (Зайцев)

Solo in «Pet'ka», che aveva ucciso per balordaggine «Kat'ka», si era mosso qualcosa — *per poi svanire*.

В отличие от придаточных с эксплицитно выраженной уступительно-противительной связью, в ложных целевых конструкциях семантическая оппозиция частей слажена. Кроме того, здесь всегда линейно выражена хронологическая последовательность событий: наречием *poi/затем*, а также наречными показателями быстрого перехода к ситуации ‘результат’ (*вдруг, вскоре, немедленно, subito, subito dopo*). В конструкциях антицели часто акцентируется бессмысленность, нежелательность или непредвиденность ситуации, представленной в части С2. Присутствуют такие смысловые оппозиции, как: начало—конец действия, появление—исчезновение признака, возвращение действия к исходной точке и т.п. В русском тексте, где две ситуации чаще представлены как реальные, следующие друг за другом, эти отношения кодируются на поверхностном уровне с помощью противительного союза, сочинительного союза с противительным значением или бессоюзно.

В каждом из двух рассмотренных языков при передаче одного и того же содержания действуют разные приоритетные коммуникативные стратегии, равнозначные элементы смысла получают разное формальное выражение. В итальянском тексте преобладает гипотаксис, его элементы иерархически организованы, тогда как в русском тексте они чаще имеют равноправный статус, предпочтение отдается паратаксису. Представляется, что несовпадения в речевом узусе итальянского и русского языков, на первый взгляд представленные внешне разрозненными явлениями, не являются случайными. Их комплексный анализ может служить основой для структурно-типологической характеристики каждого языка, поскольку «показатель частотности различных элементов системы, который мы можем извлечь только из данных ее реализации, является не только количественным показателем речевой избирательности, а качественным признаком самой системы...» [1. С. 50]. Выявленные в данной работе особенности построения русского и итальянского текстов органично вписываются в представление об итальянском языке как о языке «аналитического» типа, где логико-сintаксические свя-

зи между предложениями эксплицитны и выражаются с помощью союзов и коннекторов союзного типа. С другой стороны, русский — язык преимущественно «синтетического» типа, грамматическая система которого допускает возможность пропуска слов, отличается имплицитностью целого ряда смыслов и неявным характером связи между частями текста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алисова Т.Б. Ономасиологический подход при сопоставительном изучении лексико-сintаксических структур двух языков // Вестник МГУ. — Сер. 9. — Филология. — 2005. — № 3. — С. 46—51.
- [2] Говорухо Р.А. Семантика и прагматика союзов причины и следствия в итальянском языке: Автореф. ... канд. филол. наук. — М., 1996.
- [3] Иорданская Л., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. — М.: Языки славянских культур, 2007.
- [4] Кибрек А.Е. Принципы и стратегии клаузального сочинения в дагестанских языках // Вопросы языкоzn. — 2007. — № 3. — С. 78—120.
- [5] Левонтина И.Б. Понятие цели и семантика целевых слов русского языка // Языковая картина мира и системная лексикография. — М.: Языки славянских культур, 2006.
- [6] Русская грамматика. — М., 1980. — Т. 2.
- [7] Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. — М., 2002.
- [8] Herczeg, Giulio Sintassi delle proposizioni subordinate nella lingua italiana // Acta linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae. — 1959. — IX. — P. 261—333.
- [9] Lombardi Vallauri E. Grammatica funzionale degli avverbi italiani. — 2000. — P. 94—96.
- [10] Prandi M. I costrutti finali // Studi italiani di linguistica teorica e applicata. — 1996. — 1. — P. 67—101.
- [11] Spitzer, Leo *Providentielle Finalbestimmungen* in Stilstudien. 1. Sprachstile. — Munchen: Max Hueber Verlag, 1928. — P. 19—25.
- [12] Serianni L. Grammatica italiana. — Torino: UTET, 1988.

CLAUSAL COORDINATION TYPES IN ITALIAN AND RUSSIAN

R.A. Govoruchko

The Department of Roman Languages, Faculty of Philology MGU
Leninskiye Gory 1GUM, Moscow, Russia, 119992

The present paper aims at defining the preferred usage in constructing sentences with time, cause and purpose clauses in Russian and Italian. The major difference between the languages lies in the degree of their explicitness, in the choice between syntactic coordination and subordination.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ В ФОРМЕ ДВУСОСТАВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

М.Ю. Доценко

Кафедра русского языка

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
Гражданский пр., 28, Санкт-Петербург, Россия, 195220

В статье рассматривается связь семантической и грамматической структуры газетного заголовка со смысловой организацией последующего текста.

Газетный заголовок в современных СМИ чато реализуется в форме двусоставного предложения. Выполняя номинативную функцию, т.е. представляя некоторую ситуацию действительности, оно соотносит ее с реальным положением дел в формах модальности и времени. «Природа терминов отношений обнаруживает себя в референции имени, а направление отношения отражает коммуникативную перспективу предложения» [1. С. 18]. В роли газетного заголовка двусоставное предложение реализует оба семантических плана. В номинативном аспекте двусоставное предложение представляет тему текста как некоторое событие, а в коммуникативном аспекте — указывает на отношение представляемого события к времени и результату. Например: *Взрывы бытового газа унесли семь жизней* (Ведомости (Вед.), 09.01.2008). С одной стороны, данный заголовок называет некоторое событие, выделяя его из реальной действительности, с другой — определяет его как уже свершившийся факт. В примере: *Туристы будут путешествовать по правилам* (Деловой Петербург (ДП), 31.01.2008) поименованный фрагмент действительности соотносится с будущим временем, констатируя предстоящие перемены.

Заметим, что при анализе газетных заголовков уже были выделены два аспекта их классификации — по связи со смысловой структурой текста и по характеру передаваемой ими информации: «полноинформационные (полностью актуализирующие смысловой компонент текста) и неполноинформационные, пунктирные (частично актуализирующие смысловой компонент текста)» [2. С. 36]. Рассмотрим подробнее эти типы заголовков.

1. Со стороны наименования темы текста, то есть номинативной способности предложения-заголовка, очевидно выделяются предложения, достаточно полно представляющие всех участников поименованного события, здесь при предикате возможно присутствие обязательных и факультативных актантов, например: *ЦБ отозвал временную администрацию из банка «Петровка»* (Коммерсантъ (К), 26.10.2006), *Завершается расследование катастрофы А-310 в Иркутске* (К, 26.10.2006).

2. Заголовки, предикат которых содержит только обязательные актанты (или один из обязательных актантов), в результате чего возникает некоторая интрига, вызванная смысловой неполнотой высказывания, напр., *Банкиры притор-*

мозили закон (ДП, 15.01.2008), Совет заработал (ДП, 15.01.2008), Иномарки не помешали (Вед., 09.01.2008).

В первом случае, «полноинформационном», смысловая схема последующего текста представляет собой конкретизацию названной в заголовке ситуации. Так, в заголовке: *Взрывы бытового газа унесли семь жизней* вводятся элементы «морфологии» данного события: (когда?) Вчера, (где?) в городе Новокуйбышевске Самарской области, в жилом доме; (по какой причине?) — причиной стал разрыв газовой трубы. В самом тексте каждый из этих компонентов текста получает дальнейшую конкретизацию: (где?) *Взрыв прогремел в пятиэтажном кирпичном жилом доме на улице Варашлова в квартире на четвертом этаже первого подъезда*; (каков результат?) *В результате обрушились перекрытия между четвертым и пятым этажами*; (каковы действия властей?) — *эвакуированы 53 человека, размещены в близлежащей школе, будет организовано горячее питание, с ними работают психологи*; (есть ли пострадавшие?) *пострадавшими числятся семь человек, один из которых находится в тяжелом положении — он получил ожоги более 40% поверхности тела*. В конце статьи содержится сообщение о еще одном подобном событии, произошедшем в это же время, но только в другом городе.

«Неполноинформационный» тип дополняет смысл предложения заголовка, но не в виде конкретизации, а с помощью заполнения валентностей, что одновременно восполняет содержание сообщения и актуализирует пропущенные актанты в тексте. Например: в заголовке *Оппозиция начинает и проигрывает* (Вед., 09.01.2008) валентности глаголов, задающих данную ситуацию, не заполнены (оппозиция чему? что начинает? кому проигрывает? и т.д.). В нем вводятся стабильные для информационной заметки компоненты, обозначается сложившаяся ситуация: (когда?) *после официального объявления о победе Михаила Саакашвили* (что содержит косвенную информацию о президентских выборах); (где?) информация тоже вводится опосредованно (победа Саакашвили — в Грузии). Содержание действий оппозиции — митинги, реакция властей — власти Грузии демонстрируют снисходительность. И не торопятся разгонять митинги оппозиции.

Итак, содержание текста статьи раскрывает значение первого компонента заголовка: оппозиция начинает что (митинги), и только задает ожидание ответа на второй: почему проигрывает. Содержание статьи практически определяет две тематические линии, которые и должны быть раскрыты в тексте информации: 1) митинги оппозиции; 2) власти Грузии.

В содержании статьи содержится описание взаимодействия сторон (в отношении итогов выборов), в котором оппозиция проигрывает за счет снисходительности властей.

Таким образом, пропущенные в заголовке актанты — суть тактические ходы авторов новостных текстов с целью актуализировать те элементы действительности, к которым следует привлечь внимание читателя.

Что касается коммуникативного аспекта представления соотношения события с действительностью, рассчитанного на определенную реакцию адресата,

то здесь обнаруживается 4 значимых семантических типа, которые выделяются на основе видо-временных значений предиката-сказуемого. Прежде чем мы приведем эти типы, отметим, что ситуация, которую можно назвать событием, типологически включает в себя само событие с его участниками, его причины и/или наличие мотивирующей предшествующей ситуации и его следствие.

Как показало наблюдение, наличие сопровождающих событие компонентов и их характер гипотетически обозначен в заголовке в виде видо-временных форм глагола-сказуемого.

1. Совершенный вид (СВ), прошедшее время.

Рассмотрим пример: *Ford сделал последнее предложение* (ДП, 31.01.2008). В данном заголовке — представление свершившегося факта (фактуальная информация). В тексте статьи описывается сложившаяся ситуация — в формах совершенного вида (*обратилась, сообщили, отметили*) и ее следствия — также в формах совершенного вида, но будущего времени (*обсудят, составят*). Анализ аналогичных текстов показал, что в данном типе часто называется причина произошедшего события, его следствия и вероятностное (с разной степенью полноты) развитие этого события.

2. Несовершенный вид (НСВ), настоящее время.

В качестве примера приведем следующий заголовок: «*Гранит» отстаивает квадратные метры* (ДП, 31.01.2008). В данном примере — обозначение ситуации, не достигшей своего семантического предела. Текст статьи описывает действия, которые привели к созданию данной ситуации (в формах совершенного вида с перфектным значением: *заключили договор, получила в аренду, открыл бизнес-центр*), а также возможные причины ее возникновения (*возможно, новое руководство захотело*). В конце статьи обозначаются процессы, характеризующие сложившуюся ситуацию, происходящие в настоящий момент (говорит, платит, используются). Возможный результат читатель «домысливает» сам. Итак, данному типу заголовка соответствует сообщение не об определенном событии (оно еще не произошло и представляет собой лишь процесс), а о представлении предшествующих событий, создавших констатируемую ситуацию, и о характеризации настоящего положения дел.

3. Совершенный вид (СВ), будущее время.

Проанализируем следующий заголовок: *Город спустится в метро* (Вед., 24.01.2008). Начало статьи — событие (*«Метрострой» решил продать, подтвердил намерение города*), являющиеся причиной следствий (*будет покупать, выделит, получит*), описание которых и является смысловым наполнением текста. Описываемые следствия в данном типе могут представлять собой как превентивную информацию, так и вероятностную.

4. Несовершенный вид (НСВ), будущее время.

Глагол в форме НС будущего времени представлен в заголовке: *Туристы будут путешествовать по правилам* (ДП, 31.01.2008). Этот семантический тип имеет практически такую же структуру, как и предыдущий, однако описываемые следствия, как показывает анализ, являются превентивной информацией.

Таким образом, функционирование двусоставных предложений в заголовках играет определяющую роль в коммуникативной перспективе повествования, программируя ожидания читателя относительно содержания текста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. — М.: Едитореал УРСС, 2005.
- [2] *Лазарева Э.А.* Заголовок в газете: Уч. пособие для студентов-журналистов. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989.

HEADLINE IN A TWO-MEMBER SENTENCE

M.U. Dozenko

Russian Language Department
St.Petersburg State Polytechnical University
Grazdanskiy, 28, St.-Petersburg, Russia, 195220

In the article we consider a relation between semantic, grammatical structure and semantic (notional) ordonnance of the following text.

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА ОДИНОЧЕСТВА НОМИНАНТОМ «НЕНУЖНОСТЬ»/ «STATE OF BEING UNWANTED»

В.А. Ильина

Кафедра перевода и переводоведения
Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
ул. Верхняя Радищевская, 16-18, Москва, Россия, 109004

В рамках данной статьи исследуется лингвистическое представление об образе одиночества, вербализованном номинантом «ненужность»/«state of being unwanted», с целью дальнейшего сравнения выявленных представлений о данном образе в языковом сознании русских и англичан.

Существует определенный круг проблем, возрастная категория которых примерно равна возрасту человечества. Одной из таких универсальных проблем мы можем назвать проблему одиночества человека в современном ему мире. В связи с этим вполне закономерным видится исследование данной проблемы методами разных наук, и не только гуманитарных. Одним из аспектов психолингвистического исследования данного феномена является выявление лингвистического представления об образе одиночества, вербализованном номинантом «ненужность»/«state of being unwanted», в языковом сознании русских и англичан.

Материалом для нашего исследования послужили наиболее авторитетные русские и английские одноязычные филологические и энциклопедические словари, в которых находят свое отражение фрагменты научной и наивной картин мира.

Проанализировав дефиниции, содержащиеся в психологических и философских словарях, и мы отметили, что определение номинанта «ненужность» не представлено в рассмотренных [1; 2; 3; 4; 6; 14].

Следующий этап исследования — это анализ определений номинанта, предложенных в филологических словарях [5; 7; 10; 11]. Приведем наиболее общие определения: «ненужность, -и, ж. 1. свойство по знач. прил. ненужный. 2. обычно мн. ч. (ненужности, -ей). разг. то, в чем нет нужды, необходимости»; «ненужный, -ая, -ое; -нужен, -нужна, -нужно, -нужны и -нужны». Такой, в котором нет нужды, необходимости, действительной потребности; лишний, бесполезный» [8].

На основании анализа данных дефиниций мы выделяем следующие семантические компоненты: родовая сема «отрицательная знаковость», сема «отсутствие потребности» и «свойство».

Исходя из того, что словарная статья состоит не только из дефиниций, но и иллюстративного материала, проведем анализ примеров, зафиксированных в описывающих номинанты словарных статьях. Проанализировав лексикографи-

ческие примеры в толковых словарях русского языка, мы выделили следующие семантические маркеры:

- сема «несвоевременность» («*Он спросил, чтобы только что-нибудь сказать, и в то же время чувствуя, что Тарас Гаврилович понимает ненужность его вопроса.*» [Куприн, Дознание]),
- сема «покинутость» («*Все рушилось в эту минуту. Впереди я видел только жгучее одиночество и свою ненужность*» [Паустовский, Далекие годы]),
- сема «мелочь» («*В числе этих ненужностей купила она десятка четырех модных книг.*» [Герцен, Кто виноват?]),
- сема «бесполезная информация» («*Я хотел было узнать у моих спутников, как называются эти деревья, но вовремя спохватился. Зачем обременять память очередной ненужностью?*» [Нагибин, Немота]),
- сема «мыслительный процесс» («*Бесконечной вереницей тянулись друг за другом ненужные и неясные мысли.*» [Тургенев, Гамлет Щигровского уезда]),
- сема «бесполезность» («*Рассвет овладел комнатой, и ненужным и жалким стал свет электрической лампочки.*» [Лебединский, Неделя]),
- сема «сожаление» («*Сколько несообразностей, ненужных мелочей, важных упущений! сколько изысканности! а сверх всего, как мало жизни!*» [Пушкин]),
- сема «невостребованность» («*Окончен мой труд многолетний. Что же непонятная грусть тайно тревожит меня? Или, свой подвиг совершив, я стою, как поденщик ненужный, Плату приявшай свою, чуждый работе другой?*» [Пушкин]).

Следовательно, при анализе словарных дефиниций выявлены три семы и при анализе иллюстративной части — восемь дополнительных сем.

Вслед за этим мы переходим к анализу синонимического ряда номинанта «ненужность» с целью обнаружения и дальнейшего сравнения дифференциальных и общих семантических признаков данного номинанта в английском и русском языках. По данным лексикографических источников, синонимический ряд лексемы «ненужность» состоит из таких слов, как бесполезность, ненадобность, никчемность [9], а синонимический ряд лексемы «ненужный» — бесплодный, бесполезный, лишний, излишний, никчемный [9]. Общими для синонимов выступают признаки — «знаковость», «качественная характеристика контакта», «непригодность». Различие обнаруживается в следующих компонентах: «отсутствие результата», «отсутствие пользы», сема «избыточность».

На завершающем этапе нашего исследования номинанта «ненужность» обратимся к дефинициям, предложенным в этимологических словарях русского языка, т.к. любое относительно полное исследование номинанта, вербализующего образ языкового сознания, предполагает обращение к истокам данного слова — его этимологии [12; 13]. Абстрактное существительное «ненужность» восходит к прилагательному «нужный». Искон. др.-рус. суф. производное (суф. -ьн->-н-) от нужа нужда, суф. образования (суф. -/-) от нуда; dj в в.-ел. яз.>ж» [13]. Данное прилагательное предположительно восходит к слову «нужа „нуж-

да“, арханг. (Подв.), колымск. (Богораз), нужный, также нужда (последнее заимств. из ц.-слав.), укр. нужа, блр. нужа, др.-русск. нужа, ст.-слав. см. образ *bía* (Супр.) наряду с см. образ (Мар., Зогр., Ассем., Клоц., Еуч. Sin.; см. Дильс, Aksl. Gr. 58), болг. нужда, сербохорв. нуђа, словен. núja, nója „нужда“, чеш. nouze „нужда, бедность“, слвц. núdza, польск. nędza „бедность“, в.-луж., н.-луж. nuza. || Родственно нуда, нудить, назализация вторична под влиянием начально-го н-; далее, вероятно, родственно — с расширением -dh- — лит. см. образ, „затосковать по ч.-л.“, др.-инд. nudáti „отталкивает, прогоняет“, nōdayatí „погоняет, торопит“, д.-в.-н., niot, niet м. „острое желание, стремление“, нов.-в.-н., гес-сенск. niet м. „рвение“, при и.-е. t в др.-прусск. nautei дат. ед., nautin вин. ед. „нужда“, гор. см. образ ж. „нужда, принуждение“, см. образ „заставлять“, др.-исл. nauð(r) „нужда, стесненное положение“» [12].

Не менее важной нам представляется необходимость выделения лексических единиц русского языка, которые связаны с образом одиночества, вербализованном словом «ненужность»:

— номинация ненужности: свойство; то, в чем нет нужды, необходимости и действительной потребности; такой, в котором нет нужды;

— характеристика ненужности: бесплодный, бесполезный, лишний.

Рассмотрим номинант «state of being unwanted», выявляя лингвистическое представление об образе одиночества в языковом сознании англичан.

В различных лексикографических источниках [21; 20; 15; 19; 17; 22] находит свое отражение наивная картина, которая фиксируется в дефинициях толковых словарей. Например, «unwanted — 1. not wanted; not needed; 2. interfering; 3. without being invited [20]; «not searched or asked for». В результате анализа отмеченных выше определений мы выделяем следующие дифференциальные признаки: сема «нежелательность», сема «отсутствие необходимости», сема «препятствие».

Вслед за этим переходим к анализу иллюстративной части, которая также является частью словарной статьи и содержит примеры спонтанной речи носителей языкового сознания в пределах определенной культуры:

— сема «навязчивость» («Always doing unwanted favors for people»),

— сема «искажение» («Unwanted shadows distort the picture»),

— сема «вторжение» («An unwanted intrusion»),

— сема «избавление» («Tried to give away unwanted kittens»),

— сема «сорняк» («Removed the unwanted vegetation»),

— сема «чувство» («Loneliness and the feeling of being unwanted is the worst poverty of all» [Mother Teresa]; «Contempt is the weapon of the weak and a defense against one's own despised and unwanted feelings» [Alice Miller]).

Сравнение количества выявленных дифференциальных признаков при анализе дефиниций (три семы) и иллюстративного материала (шесть сем), показывает, что подобная диспропорция является еще одним доказательством необходимости исследования словарной статьи в полном объеме, что значительно расширяет возможности исследователя.

Следуя логике компонентного анализа, рассмотрим синонимический ряд номинанта «unwanted» на основе филологических источников английского языка

[21; 20; 15; 17]. Достаточно многочисленный синонимический ряд состоит из следующих слов: unsought, surplus, superfluous, unnecessary, discarded, redundant, useless, unwelcome, annoying, undesirable, uninvited, hateful, friendless, outcast, casteless, unclaimed, undesired, unwished, unenviable, unloved. В качестве общих семантических признаков данного синонимического ряда следует выделить родовую сему «отрицательная знаковость», сему «депрессивное состояние» и « frustrация». Различительными семантическими признаками являются следующие семы: «чувство», «отрицательные эмоции», «нежелательность», «невостребованность», «отсутствие благородного происхождения», сема «отсутствие приглашения».

Этимологический портрет исследуемого номинанта был составлен на основе ряда этимологических словарей [16; 18]. В этой связи мы отмечаем, что если рассматривать в хронологическом порядке, то сначала в речи было зафиксировано употребление глагола «want» (1200 г.), затем в 1300 г. появляется существительное «want», и только в 1697 г. появляется прилагательное «unwanted». Таким образом, глагол «want» (v.) со значением «нуждаться, испытывать нужду» восходит к глаголу «O.N. vanta „to lack, want,“ earlier *wanaton, from P.Gmc. *wanen, from PIE *we-no-, from base *eue- „to leave, abandon, give out“ со значением „покидать, оставлять“ (see vain)». Значение «желать, испытывать желание» было впервые зафиксировано в 1706 г. «Wanted» в значении «разыскивается полицией» появилось в речи как сленг значительно раньше, чем оно было зафиксировано в письменной речи в 1812 г. Существительное «want» со значением «недостаток» восходит к существительному «O.N. vant, neut. of vanr „wanting, deficient;“ которое, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к староанглийскому глаголу „wanian“ со значением „to diminish“ („убывать, уменьшаться“) (see wane)». Выражение «за неимением, за отсутствием» впервые была зафиксировано в 1400 г. Значение «состояние лишения; нужда; нищета» у существительного «want» появляется в речи с 1340 г. Выражение «недостаток рекламы в газетах» отмечается с 1897 г. Прилагательное unwanted впервые появилось в 1697 г. и было образовано при помощи приставки un- (1) «not» + причастия прошедшего времени от глагола «want» [18].

Далее, основываясь на компонентном анализе словарных дефиниций, выделим лексические единицы английского языка, связанные с образом одиночества, вербализованном номинантом «the state of being unwanted»:

- номинация ненужности: state of being unwanted deficiency, shortage;
- характеристика состояния ненужности: not searched or asked for, unsought, surplus, superfluous, unnecessary, discarded, redundant, useless, unwelcome, unsolicited, annoying, undesirable, uninvited, not needed, friendless, outcast, unwelcome, undesirable, hateful;
- глаголы, приводящие к появлению состояния ненужности: to be lacking.

Подводя итоги, сравним полученные данные анализа номинанта «ненужность» и номинанта «the state of being unwanted».

На уровне анализа презентации исследуемых номинантов в энциклопедических источниках мы отмечаем отсутствие дефиниций в словарных статьях обоз-

их языков. Данный факт является показателем наличия разницы в научной и наивной картинах мира, т.к. в филологических словарях русского и английского языков такие определения приводятся. На основании анализа дефиниций, предложенных в толковых словарях русского языка, выделяем три семантических компонента («отрицательная знаковость», «отсутствие потребности» и «свойство»). При анализе дефиниций, предложенных в толковых словарях английского языка, было выявлено также три семантических компонента («нежелательность», «отрицательная знаковость», «препятствие»). Обратим внимание на совпадение смысли «отрицательная знаковость» в двух языках, что говорит о частичном совпадении наивной картины мира русских и англичан.

Проанализировав лексикографические примеры в толковых словарях русского языка и английского языка, было выявлено восемь дополнительных сем в русском языке и шесть дополнительных сем в английском языке. В связи с этим отмечаем количественное и качественное несовпадение, что доказывает существующее различие в наивной картине мира русских и англичан при более детальном рассмотрении.

На уровне анализа синонимов следует отметить, что общими для синонимов русского языка являются три признака («знаковость», «качественная характеристика контакта», «непригодность»). Для синонимов английского языка общими являются также три признака («знаковость», «депрессивное состояние», « frustrация»). Вновь мы наблюдаем частичное совпадение наивной картины мира русских и англичан (сема «знаковость»). Различительные семантические признаки, выделенные при анализе синонимов русского и английского языка, не совпадают, так как при анализе русских синонимов нам удалось выявить сему «отсутствие результата», «отсутствие пользы» и сему «избыточность», а при анализе английского синонимического ряда были выделены следующие семы: «чувство», «отрицательные эмоции», «ненужность», «нежелательность», «невостребованность», «отсутствие благородного происхождения», сема «отсутствие приглашения».

На уровне анализа этимологических данных, представленных в этимологических словарях английского и русского языка, отметим, что этимология номинанта «ненужность» представлена достаточно полно в нескольких филологических источниках русского языка. Примерно такая же ситуация складывается и с номинантом «the state of being unwanted», происхождение которого достаточно полно отражено в этимологических словарях английского языка. В русских и английских словарях представлены развернутые хронологические характеристики, указываются источники возникновения исследуемых номинантов.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку выявления лингвистического представления об образе одиночества, вербализованном номинантом «ненужность»/«the state of being unwanted», в языковом сознании русских и англичан. Однако проведенное исследование не является окончательным и завершенным, т.к. необходимо более глубокое изучение номинантов на уровне анализа словарных статей, синонимических связей, выявления происхождения слов. Все это может послужить материалом для дальнейших исследований проблематики одиночества с точки зрения психолингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Альмуханова А.Б. Большая психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо, 2007.
- [2] Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: ЕвроЗнак, 2007.
- [3] Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. А.А. Грицанов. — М.: ACT, 2001.
- [4] Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007.
- [5] Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный в 2-х тт. — Т. 1. — М.: Русский язык, 2000.
- [6] Кондаков И.М. Психология. Иллюстративный словарь. — СПб.: ЕвроЗнак, 2007.
- [7] Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд., стер. — М., 1982.
- [8] Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / Под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981—1984.
- [9] Словарь синонимов русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. — М.: ACT, Астрель, 2002.
- [10] Толковый словарь русского языка: В 4-х т. — Т. 2. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Рус. слов., 1994.
- [11] Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. 2 изд., 1880 — 1882.
- [12] Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. — М.: Прогресс, 1987.
- [13] Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — М.: Прозерпина, 1994.
- [14] Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЭР СЭ, 2005.
- [15] Callahan Jean, Joe Myer, Jaime Wharburton, Joan Patrick. The Wordsmyth Dictionary-Thesaurus (WDT), 1990—1992.
- [16] Cotter E. Roots of English: an Etymological Dictionary / Eugene Cotter. — Seton Hall University, 2000.
- [17] Encarta® World English Dictionary [North American Edition] © & (P)2007 Microsoft Corporation. All rights reserved. Developed for Microsoft by Bloomsbury Publishing Plc.
- [18] Harper D. An Etymological Dictionary of Modern English. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [19] Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. — Oxford: Oxford University Press, 1983.
- [20] Miller G.A. WordNet Lexical database for the English language/Cognitive Science Laboratory / George A. Miller WordNet 3.0 © Princeton University, 2006.
- [21] Merriam-Webster Dictionary. — Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- [22] Walter E. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. — Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

**DISTINCTIVE FEATURES OF LONELINESS
VERBALISATION WITH THE HELP OF WORDS
«NENUZHNOST»/«STATE OF BEING UNWANTED»**

V.A. Iliyna

Translation department

Moscow state humanitarian university named after M.A. Sholokhov

Verhnija Radischevskaja str., 16-18, Moscow, Russia, 109004

The main aim of this article is to investigate the linguistic conception of loneliness verbalized with the help of words «nenuzhnost»/«state of being unwanted» in Russian and English consciousness and to compare the results of this research.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРИОДИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

К.А. Сат

Центр национальных проблем образования
Федеральный институт развития образования
ул. Черняховского, 9, Москва, Россия, 125319

Статья посвящена актуальности изучения сложных синтаксических конструкций во взаимосвязи с формированием культуры речи. Рассматривается богатый потенциал экспрессивных единиц сложного синтаксиса как важнейшее составляющее в формировании выразительной речи студентов-филологов.

В связи с тем что ведущая роль в овладении учащимися культурой устной и письменной речи принадлежит преподавателям русского языка и литературы, проблема дальнейшего совершенствования изучения и преподавания русского языка в национальной школе во многом зависит от уровня филологической и методической подготовки учителей-русистов, знания и умения которых должны реально соответствовать основной задаче, которую они призваны решать в школе — в тесной связи с воспитательными и образовательными задачами курса русского языка.

Успешное решение этих задач связано с совершенствованием вузовской методики преподавания лингвистических дисциплин, с тем чтобы усилить профессиональную подготовку студентов-билингвов с учетом особенностей их будущей работы в национальной школе. В частности, это касается раздела «Синтаксис современного русского языка».

Известно, что язык на всех уровнях прямо или косвенно связан с речью, мышлением и, в конечном счете, с действительностью, но нигде эта связь не является такой тесной и непосредственной, как на синтаксическом уровне.

Изучение синтаксиса современного русского языка в национальном вузе имеет свои особенности. Синтаксис современного русского языка занимает особое место среди других разделов этой важнейшей языковедческой дисциплины, во-первых, потому, что он читается на выпускных курсах и, таким образом, завершает лингвистическую подготовку будущих русистов, во-вторых, это высший грамматический уровень языка. В-третьих, только синтаксис изучает коммуникативные единицы языка, занимается языком как средством общения, исследует закономерности организации речи.

Важнейшей составляющей в подготовке квалифицированных специалистов-словесников является обучение экспрессивным сложным синтаксическим конструкциям как одному из средств развития личности, обогащения ее духовных и интеллектуальных качеств, которое способствует становлению языковой компетенции и формированию речевой культуры будущих учителей русского языка

в школе с родным (нерусским) языком обучения. От того, в какой степени владеют нерусские студенты продуктивной русской речью во всех ее видах и формах, зависит их обучение в вузе и, как следствие, качество преподавания русского языка в национальной школе.

Идея стилистической и коммуникативной направленности обучения синтаксису поддерживается многими учеными-лингвистами и методистами. И это особенно важно при обучении русскому языку иноязычных студентов-филологов. Однако в учебной и методической литературе материал о единицах экспрессивного синтаксиса представлен крайне скромно. Экспрессивные единицы сложного синтаксиса редко попадают в поле зрения преподавателей и учащихся, вследствие чего использование богатого потенциала выразительности таких единиц в реалиях оказывается нереализованным.

Явления экспрессивного синтаксиса обусловливают и логическую, и эмоциональную образность речи. По мнению Л.П. Федоренко, «богатый синтаксис индивидуальной речи учащегося — залог развитости интеллекта, его мыслительного компонента» [5. С. 36].

В современной лингвистике все еще остается много неразработанных проблем в области обучения выразительным возможностям синтаксиса. Как подчеркивает А.И. Ефимов, «необходимо хорошо разработать стилистический синтаксис национального языка (к тому же в его историческом развитии)» [2, 43]. Нужны исследования «стилистически специализированных» синтаксических средств, например «поэтического синтаксиса», который представляет большой интерес для стилистики и культуры речи. В особенности его сложная конструкция — период.

Многочленное сложное предложение (в редких случаях — простое) может быть особым образом организовано и представлять собой *период* (*periodos* — круг; переносно — «закругленная», замыкающаяся речь). Это предложение, гармоничное по своей синтаксической структуре, резко распадающееся на две части, с последовательным перечислением однородных синтаксических единиц в каждой из этих частей. Например: «*Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, / как ни забивали камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, / как ни счищали всякую пробивающуюся травку, / как ни дымили каменным углем и нефтью, / как ни обрезывали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц, // — весна была весною даже и в городе.*» [6. С. 46].

Предложения, построенные в виде периода, составляют речь периодическую, в отличие от речи обычной, отрывистой. Периодическая речь обладает ритмической и, главное, смысловой организацией отдельной сложной мысли, строй которой задается через логико-грамматические отношения ее частей (причинные, соединительные, уступительные, изъяснительные, определительные, условные), число и порядок частей периода и степень распространения каждой из них. Части периода построены по принципу параллелизма: в них, как правило, повторяются союзы, союзные слова, повторяются порядок слов и формы глаголов-сказуемых.

Периоды имеют определенные формальные признаки (по-другому: формально-фонетические особенности); поэтому в ритмико-интонационном отношении периодические единства оказываются единообразнее, ярче и четче оформлены, чем другие поликомпонентные единства, которые также могут распадаться, но не всегда — на интонационно соотносительные части. Интонационное оформление периода определено и неизменно: постепенное нарастание тона в начале, затем глубокая пауза и понижение тона. В соответствии с этим первая часть периода называется повышением, вторая — понижением. В больших периодах повышение и понижение могут прерываться паузами меньшей длительности, образуя члены периода. Восходящая интонация передает несамостоятельность первой части периода (повышения) и сигнализирует о необходимости продолжения композиции.

Риторические исследования последних лет представляют попытку осмыслить в пределах национальных языков современные прагматические ресурсы, в том числе и риторические средства синтаксиса. Периодические конструкции — одно из таких средств, не находящих пока достаточного отражения в исследованиях по экспрессивному синтаксису современного русского языка. Как отмечает Ю.И. Беляев, «особой формой организации предикативных частей в развернутые, многокомпонентные синтаксические конструкции, характерной в первую очередь для художественной речи, является период — сложное синтаксическое и ритмико-интонационное образование» [1. С. 228].

Следует отметить, что период, как и всякое предложение, является единицей языка и речи одновременно. Поэтому для того, чтобы грамотно с лингвистической точки зрения организовать работу над периодическими конструкциями как единицей языка и речи, необходимо исходить, прежде всего, из двух, наиболее общих, на наш взгляд, моментов: 1) принадлежность периода синтаксическому уровню языка — период есть синтаксическая единица; 2) целостность — период как коммуникативная единица.

Студенту требуется уяснить сущность периода как синтаксико-стилистической категории и основные черты периода: отчетливую его двухчленность, структурно-интонационную противопоставленность частей периода, наличие однородных компонентов в повышении и т.д. Кроме того, следует обращать внимание также на выразительность и силу нарастающего напряжения в первой части периода, зависящую и от количества членов периода. Например, «*То за две комнаты от меня быстро проговорит что-нибудь в бреду моя дочь Лida, / то жена пройдет через залу со свечой и непременно уронит коробку со спичками, / то скрипнет рассыхающийся шкап, / или неожиданно загудит горелка в лампе// — и все эти звуки почему-то волнуют меня*» [4. С. 102].

По мнению Н.М. Шанского, огромные стилистические возможности эмоционального воздействия, а также полнота и законченность выражения мысли, емкость и изящество формы заключены в синтаксической структуре периода [6. С. 176]. Изучение периода, его больших возможностей для формирования культуры речи и речевого мышления может послужить базой, фундаментом, на котором развивается логическое мышление учащихся, строится обучение выразительной речи.

Стремление выдающихся писателей к широкому использованию в языке художественного произведения периодических конструкций объясняется их экспрессивностью. Они, во-первых, являются сложной формой высказывания, во-вторых, характеризуются напряженностью выражения внутренне глубокой мысли, в-третьих, отличаются насыщенностью экспрессивно-выразительными средствами языка, в-четвертых, выделяются известной книжной тональностью.

Однако сложные синтаксические конструкции, в том числе периодические, являются одним из труднейших разделов синтаксиса. Это объясняется, во-первых, сложностью структуры многокомпонентных предложений, трудностью их для грамматического разбора. (Студенты испытывают затруднения, разбирая ССК.) Во-вторых, научные описания этих конструкций, сделанные за последние годы, недостаточно отражены в школьных и вузовских учебных пособиях, где отсутствует единая классификация этих предложений, не упорядочена терминология.

К сожалению, приходится констатировать, что в процессе изучения сложных предложений недостаточно активно идет обогащение речи учащихся различными видами сложных конструкций. Об этом свидетельствует тот факт, что в сочинениях конца первого года обучения преобладают простые предложения, а сложные, если и используются, то не отличаются разнообразием. Кроме того, часто встречаются ошибки в построении предложений, а также присутствуют пробелы в знаниях правил пунктуации. Все это свидетельствует о необходимости поиска новых методических подходов, которые помогут преподавателю в работе над такими сложными разделами курса русского языка, как синтаксис и пунктуация во взаимосвязи с формированием культуры речи.

Поскольку все средства языка, и синтаксические в том числе, в конечном счете, обеспечивают процесс общения, нельзя не считаться с тем обстоятельством, что обучение синтаксису само по себе, независимо от того, на каких принципах оно строится, служит речевому развитию учащихся. Методическая проблема заключается в том, чтобы интуитивно-подражательное владение языком перевесить на уровень сознательного использования языковых средств, в т.ч. и периодических конструкций.

В связи с этим грамматика (как школьная, так и вузовская) не может быть только описательной. Она должна быть функциональной, действенной, чтобы служить достижению главной цели обучения — речевому развитию учащихся. И одним из путей, позволяющих направить учебный процесс в это русло, является внимание к экспрессивно-выразительным средствам языка. Изучение периодических конструкций, характеризующихся признаками языка и речи, может способствовать повышению речевой культуры учащихся и качественно менять содержание знаний о языке.

Следовательно, одной из проблем современного образования является обучение учащихся не просто речи, а речи выразительной, яркой, эмоциональной, чему и будет способствовать изучение периодических конструкций во взаимосвязи с формированием культуры речи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Беляев Ю.И. Синтаксис современного русского литературного языка: Учеб. пособие. — Херим, 2001.
- [2] Ефимов А.И. Стилистика русского языка. — М., 1969.
- [3] Толстой Л.Н. ПСС. — Т. 6. — С. 46.
- [4] Чехов А.П. ПСС. — Т. 3. — С. 102.
- [5] Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. — М., 1984.
- [6] Шанский Н.М. Стилистика русского языка. — Л., 1982.

ABOUT INTERRELATION OF STUDYING OF EXPRESSIONAL DIFFICULT SYNTACTIC DESIGNS WITH FORMATION OF A STANDARD OF SPEECH OF THE FUTURE TEACHERS-LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

K.A. Sat

The Center of national problems of formation
Federal institute of development of formation
Chernjahovskogo str., 9, Moscow, Russia, 125319

Article is devoted an urgency of studying of expressional difficult syntactic designs in interrelation with formation of a standard of speech. The author considers rich potential of expressional units of difficult syntax as the major making in formation of expressive speech of the future teachers — language and literature teachers.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ОТБОРА ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В.А. Степаненко

Кафедра русского языка

Центр международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова
ул. Кржижановского, 24/35, корп. 1, Москва, Россия, 117218

Отбор и представление грамматического материала в процессе обучения иностранному языку — один из ключевых вопросов методики. Должны ли методисты, занимающиеся этим вопросом, ориентироваться на современное состояние изучаемого языка, и что такое современная языковая норма? Для ответа на этот вопрос проанализируем современное состояние языка СМИ.

В советский период единственным кодифицированным и нормированным выразителем языковой нормы был язык художественной литературы, но в настоящее время ситуация резко изменилась в пользу возрастающего влияния СМИ на языковое сознание его носителей. Язык СМИ максимально приближен к бытовому, подвижен, демократичен, ориентирован на узус, а, тем самым, отражает законы построения разговорной речи. По данным исследований, в среднем на чтение приходится 16% дневного времени, на восприятие звучащей речи 45%, на говорение 30%, на письмо 9%, и, следовательно, звучащая речь в количественном отношении втрое значительнее речи письменной. Таким образом, современная языковая ситуация складывается так, что основным носителем языковой нормы стали устные СМИ — и ничто не свидетельствует о том, что эта ситуация в ближайшее время намерена меняться.

Нельзя не согласиться с мнением О.А. Лаптевой, что при изучении такого сложного пластика (феномена) языка, как телеречь, необходимо опираться на понимание двоякого характера литературной нормы: норма — кодифицированная и норма устно-литературная, в ином же случае устная телевизионная речь будет восприниматься как испорченная литературная, как это часто и происходит. Особое внимание О.А. Лаптева уделяет методической работе с языком телепередач, подчеркивая особую важность этой работы для изучения русского языка вне языковой среды. Проблема восприятия, понимания и интерпретации полученной информации является одной из основных проблем современного общества. Установлено, что в памяти лучше сохраняются визуальные, а не вербальные образы [2]. Максимальный же эффект запоминания достигается при тесной связи видео- и аудиоинформации.

Особенностью телеречи является то, что ее нельзя поддержать чтением соответствующего письменного текста. Безусловно, телеречь представляет собой устно-разговорную разновидность литературного языка, а поэтому ее восприятие вызывает трудность у иностранного зрителя. Однако в условиях отсутствия языковой среды звучащая речь массовой и коллективной коммуникации становится главным источником рецепции речи и может активно соперничать с повседневной речью в качестве материала при обучении продуктивной речи.

По всей видимости, можно считать основополагающим для нашей работы следующее утверждение О.А. Лаптевой о соотношении материала для обучения и нормативности телеречи. «Из обозрения характера нормативности телевизионной речи, колебательного состояния нормы, индивидуальных отклонений от нее, региональных вариантов и ошибок, которое следует ниже, можно заключить, что усваиваться как явление, которое может быть воспроизведено в собственной речи иностранца, может лишь такое, которое принадлежит к кодифицированной или устно-литературной, а также устно-разговорной норме. Все остальное должно восприниматься адекватно заложенному в нем смыслу, т.е. распознаваться при аудировании телеречи» [2. С. 37].

В свете современных тенденций развития языка СМИ перед преподавателями стоит задача — отобрать текстовый материал и структуры, его формирующие, поэтому мы решили обратиться к анализу синтаксиса сложного предложения на материале теленовостей. Рассмотрим один из основных аспектов грамматики, а именно синтаксис сложного предложения на материале теленовостей.

Общеизвестно, что синтаксис является устойчивым ярусом языковой системы, наименее склонным к внешним влияниям. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, а именно развитие средств массовой информации, общая демократизация речи, расширение устных контактов отразились на синтаксическом облике речи.

По мнению Н.С. Валгиной, одной из тенденций в современном русском синтаксисе, достаточно четко определившейся, является расширение круга расчлененных и сегментированных синтаксических построений.

Основная причина данного явления — усиление влияния разговорного синтаксиса на письменную речь, главным результатом которого является отход от «классических, синтагматически выверенных синтаксических конструкций, с открыто выраженным подчинительными связями и относительной законченностью грамматической структуры» [3. С. 184].

Характеризуя современное состояние языка в области синтаксиса, В.Г. Костомаров высказывает аналогичное Н.С. Валгиной утверждение, что для синтаксиса «нынешнего языка» масс-медиа характерно смешение подчеркнуто книжных конструкций и оборотов раскованной разговорной речи и просторечия, т.е. совмещение на довольно коротких отрезках речи языковых единиц принципиально противопоставляемых в русском языковом сознании [1].

Это смешение в определенной степени снимает противоположность устной и письменной речи, книжных и разговорных стилей. Происходит это прежде всего в массово-коммуникативной речи, воздействие которой на речь бытовую несомненно, что повлечет за собой перестройку литературного синтаксиса. Относительно построений сложноподчиненных предложений в аспекте влияния синтаксиса разговорной речи О.А. Лаптева указывает на следующую особенность прикрепления придаточных предложений, характерную для разговорного языка — отсутствие четкой связи придаточного предложения с опорным словом в главном. В этом случае четкий смысл высказывания может быть ясен только из контекста. Таким образом, становится очевидным, что для обучения аудированию аутен-

тичной речи понятие «дискурс» особенно релевантно. Так, например, в звучащем тексте: «Обрести мир и любовь буддистское население Мьянмы, до 1989 года Бирмы, пытались со времен независимости от Британии в 1948 году. Дату, когда стоит ее провозгласить, согласовали с астрологами (какую дату?), чтобы непременно сопутствовала удача. Но прогнозы не сбылись. Суверенитет вылился в гражданские войны. СССР тогда ждал от бывшей колонии вооруженного коммунистического переворота», — только из контекста становится понятным, что речь идет о дне установления независимости Мьянмы.

О.А. Лаптева отдельно рассматривает примеры с придаточным *который*, где неясность прикрепления становится особенно очевидной. Основное правило употребления слова *который* в сложноподчиненных присубстантивных — прикрепление к последнему из ряда существительных. Это правило постоянно нарушается в условиях устной речи. Рассмотрим следующие примеры: *Город Спитак, эпицентр землетрясения, от которого ничего не осталось* (на съезде народных депутатов говорит академик Амбарцумян); *Вошли в практику встречи с арендаторами, которые имеют форму семинаров* («Время», совещание в Орловской области, выступление).

Следует отметить, что примеры О.А. Лаптевой (10—15-летней давности) для анализа современной языковой ситуации уже не особенно актуальны. Как показывает детальный анализ достаточно представительного современного материала, взятого из теленовостей «Вести» — подобные нарушения кодифицированной звучащей речи крайне редки.

Анализ нескольких десятков подобных синтаксических построений выявил лишь одну подобную, указанную в качестве примера выше, ошибку. Безусловно, речь различных политических и общественных деятелей в телепередачах часто бывает близка к разговорной, поскольку она спонтанна и неподготовлена, но основной текст новостей строится в полном соответствии с литературными нормами. Приведем примеры случайной выборки из текста «Вестей» разных дней и различной тематики, включающей присубстантивные сложные предложения.

«*Особый акцент сделан на вопросах семейного законодательства, которое нуждается в срочной корректировке*. «*Сегодня к людям, которые не знают, чего им ждать, отправилась комиссия МЧС и местных чиновников. А вместе с ними — и наш корреспондент Павел Зарубин*». «*Что упало — то пропало, но может найтись. На земле ищут космическую посылку, которая спустилась с орбиты на трофе не там, где ее ждали*».

«*Сегодня Виктор Зубков провел свое первое совещание, которое продемонстрировало манеру работы нового главы кабинета — его жесткость и взыскательность*». «*Беды в семье Новиковых, которая прежде была образцовой, начались после смерти матери*». «*Они выдавали себя за колумбийских повстанцев у группировки Фаре. Именно из-за них сейчас в Латинской Америке разгорелся дипломатический скандал, который вот-вот перерастет в военный конфликт*».

Из приведенных примеров и исследованного материала в связи с использованием присубстантивных сложноподчиненных предложений, скорее, можно сделать

вывод о достаточно частом расположении придаточного предложения в интерпозиции, что обычно считалось характерным для научной речи.

Приведенные примеры свидетельствуют о следующем: сегментированность, расчлененность синтаксических построений, характерная для разговорной речи — неотъемлемая черта современного состояния русского языка.

Изменения, свойственные современной звучащей речи в области синтаксиса сложного предложения, в общем виде, по утверждениям специалистов, сводятся к активизации разговорных синтаксических конструкций. Под влиянием разговорного синтаксиса классические синтаксические конструкции членятся и фрагментируются часто в зависимости от актуализации информации, семантически значимые компоненты предложения выдвигаются в актуальные позиции, нарушая классическое синтаксическое построение. Так, например: *«Под предлогом занятости и необходимости неотлучно быть при президенте, грузинские дипломаты отказались от двусторонней встречи с российскими коллегами. О том, что переговоры сорваны, глава российского МИДа Сергей Лавров узнал за три часа до запланированного начала»*; *«Каково на самом деле качество этого мяса из далекой Австралии, скорее всего, так и останется тайной. Как и то, сколько времени оно добиралось до Магадана и в каких условиях хранилось»*; *«Социалист Чавес, впрочем, симпатии к колумбийским повстанцам не скрывает. В феврале именно при его посредничестве марксистская группировка освободила 4-х заложников. Поэтому венесуэльский лидер предупредил Колумбию — если она решит проводить операции, подобные эквадорской, на его территории, он расценит это как объявление войны»*; *«Новость, не оставляющая равнодушным миллионы российских болельщиков.» До старта футбольного чемпионата остается чуть меньше двух недель. Команды проводят последние предсезонные сборы. А в это время на домашних стадионах кипит работа»*; *«О том, что „Рубин“ — надежная и выгодная компания, ей сначала рассказывала соседка. Потом, с завлекающих плакатов — известные артисты!»*

Подобные членения характерны, прежде всего, для разговорного синтаксиса в силу того, что информацию на слух легче воспринимать, когда она подается небольшими речевыми отрезками, тактами, членится, интонационно актуализируется. Подобный способ передачи мысли помогает говорящему выделить логически главные моменты высказывания. К настоящему времени накопилось большое количество свидетельств того, что принцип «рематическая информация вначале» (с вариациями: новое вначале, неопределенное вначале, важное вначале, срочное вначале) очень распространен в языках мира. М. Лилтун отмечала, что принцип «рема вначале» поддерживается интонационными факторами, так как и рема, и начало склонны к интонационной выделенности. Описывая многие особенности разговорной речи, Е.А. Земская также отмечала тенденцию «помещения рематических компонентов в начало синтагмы, характерную для русской разговорной речи. Таким образом, в сфере сложного предложения вербально выраженная подчинительная связь членится и размывается. Так, например: *«Стиль работы нового премьера уже известен. Он строг, к подчиненным, требователен и поблажек от него не дождешься. Поэтому*

главы регионов, сидевшие у мониторов в своих столицах, прекрасно понимали, что разговор будет непростым. Тем более, что тема совещания — подготовка к зиме, а это в России всегда большой вопрос»; «Всероссийский съезд педагогов было решено провести в Петербурге, поскольку реформа образования прошла здесь раньше, чем в других регионах, и была особенно успешной. Если два года назад в северной столице катастрофически не хватало школьных учителей, было больше пяти тысяч вакансий, то сейчас свободных мест уже нет».

Таким образом, можно заметить, что синтаксическая цепочка в той или иной мере прерывается — в меньшей степени в тексте речи дикторов, в большей степени в речи выступающих, так как авторская речь, практически не редактируемая, часто является чисто разговорной. Так, например, из речи Владимира Жириновского (руководителя ЛДПР): «*Погибли молодые абхазы, и семеро находятся в застенках грузинских*»; «*Это все признаки агрессивного государства. И игнорирующего все известные положения и нормы. В Европе, если такое происходит, это начало войны между двумя государствами. Когда убивают военнослужащих, вторгаются на территорию, захватывают еще военнослужащих. Это все нужно разоблачить. Потому что сегодня в ООН выступает Амадинижад ... И это все отрицательно оказывается на Грузии. Потому что в ближайшее время возможно признание Косово независимым государством*». Приведем примеры из речи Олега Морозова (первый заместитель председателя Госдумы РФ / член фракции «Единая Россия»): «*Сегодня эта ситуация, которую мы называем политическим бумерангом, она сегодня вернется к ее инициаторам, которые всегда пытались в этих вопросах проводить политику двойных стандартов: одним можно, другим нельзя. После Косова идет процесс, к которому нужно относиться спокойно, здесь нужно принимать любые решения на трезвую спокойную голову, ни в коем случае нельзя руководствоваться только косовским прецедентом, но и не руководствоваться им теперь уже тоже нельзя*».

Однако более широкий и подробный анализ языка современных новостных передач показывает, что спонтанность, фрагментарность, сегментированность синтаксиса сложных предложений в большей степени кажущаяся, так как современное телевидение ориентировано на живое общение с выступающими, а их речь часто спонтанна и неподготовлена. Так, например, анализ редактируемой речи ведущих показал, что она по-прежнему строится достаточно четко, и, в достаточной степени, насыщена сложноподчиненными конструкциями, не говоря уже о сложносочиненных. Таким образом, описываемый нами аспект представлен довольно классически, например, «*Глава ЦИС Владимир Чуров сообщил, что это решение было принято на сегодняшнем заседании комиссии, которая теперь будет собираться ежедневно — в течение этой и следующей недель должны быть завершены списки всех участников избирательной компании, хотя не все партии сдали документы*»; «*В разговоре с журналистами спикер Госдумы заявил, что считает возможным удвоение размеров пенсий в ближайшие три года, несмотря на то, что в бюджете до 2010-го года заложено увеличение на 65%*».

«Сегодня Виктор Зубков провел свое первое совещание, которое продемонстрировало манеру работы нового главы кабинета — его жесткость и взыскательность. Речь шла об отопительном сезоне — региональные руководители отчитывались о готовности к зиме своих труб и котельных — на эту тему в России шутить не принято. Виталий Трубецкой заметил, что даже по селектору никто из губернаторов не рискнул вступить в полемику с новым премьером».

На самом деле анализ частоты употребления типов сложноподчиненных предложений в текстах «новостей» показывает, что она мало чем отличается от того, что было в 70—80 годы двадцатого столетия. По-прежнему самыми частотными являются изъяснительные предложения (39%); присубстантивные (18%); временные (12,5%); причинные (6%); цели (6%); уступительные (2,5%).

Таким образом, по всей видимости, нецелесообразно абсолютизировать и принимать во внимание при отборе грамматического материала, по крайней мере, грамматического материала для активного усвоения на первых трех уровнях описанные выше тенденции, поскольку в целом они не затрагивают систему языка. Однако, учитывая ту роль, которую играет звучащая речь в настоящее время, готовить учащихся к восприятию, пониманию спонтанной речи, построенной в соответствии с актуальными процессами современного русского языка, необходимо. Ибо общеизвестно, что даже хорошо подготовленные учащиеся на первом уровне владения языком плохо воспринимают разговорную речь, проникновение которой во все стили современного русского языка — характерная черта его современного состояния.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики // Журналистика и культура русской речи. — 2005. — № 3.
- [2] Лаптева О.А. Живая русская речь с телевидения. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
- [3] Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. — М.: Логос, 2003.
- [4] Костомаров В.Г. Глобализирующее влияние масс-медиа на язык. К проблеме изучения текстов масс-медиа. Президиум МАПРЯЛ 2003—2007. Сборник научных трудов. — СПб.: Издательский дом «МИРС», 2007. — С. 118—122.

SELECTION OF GRAMMAR MATERIAL IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

V.A. Stepanenko

Center for international lomonosov Moscow Stait University
1 Krzhizhanovskogo str., 24/35 bdg., Moscow, Russia, 117218

In this article we try to connect two linguistic and methodical problems. Selection of a language material in teaching foreign language and direction of carrying out of the given selection on language standarts of modern Russian.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕРЕВОДА

М.И. Зыкова

Кафедра иностранных языков № 2

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

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

В статье рассматривается проблема взаимодействия языков в процессе языкового контакта, затрагивается аспект двуязычия,дается характеристика лингвистической интерференции.

Практика подтверждает теоретические положения отечественных и зарубежных ученых о том, что интерференция, как «вредная» (отрицательная, негативная, деструктивная, созидаельная), так и «полезная» (положительная, позитивная, конструктивная, созидаельная), может проявляться на всех уровнях языковой системы.

«Если два языка попеременно используются в речи одного и того же носителя языка, то они будут находиться в контакте. Следовательно, местом контакта надо считать самого носителя языка, который порождает тексты на одном и втором языке». Следствием контактирования языков часто является интерференция, т.е. «случай отклонения от нормы каждого языка, происходящие в речи билингвов в результате их знакомства с более чем родным языком» [4. С. 35].

С первых дней изучения иностранного языка обучаемые становятся на путь двуязычия, они являются «местом» языкового контакта, пытаются сопоставлять языки, переводить с одного языка на другой, включают в изучаемый язык элементы родного языка, а это приводит к интерференции. «Чем больше различий между языковыми системами, то есть чем многочисленнее взаимоисключающие формы и модели в каждом языке, тем больше возникает проблем при его изучении и тем более вероятно возникновение интерференции» [4. С. 1—2]. Следует заметить, что интерференцию стимулирует и межъязыковое сходство. Подтверждением этому является речь русских и украинцев, русских и белорусов, украинцев и поляков и других народов, живущих в граничащих районах и использующих в своей речи слова из вокабуларя соседнего народа. Во время изучения иностранного языка, в условиях искусственного двуязычия, родной язык ($Я_1$) оказывает сильное интерфирирующее влияние на изучаемый ($Я_2$). Л.В. Щерба отмечал, что усвоение иностранного языка «в условиях отсутствия иностранного окружения» должно строиться «на систематическом сравнении» иностранной фонетики и родной, а также «на основе сознательного отталкивания от родного языка» [3. С. 56]. Обладая устойчивыми навыками восприятия и воспроизведения звуков первичного (родного) языка, обучаемый и начинающий переводчик в сфере профессиональной коммуникации используют имеющиеся в памяти фонетические, лексические, грамматические, перспективные эталоны родного языка, что приводит

к звуковым, фонологическим и фонетическим отклонениям от норм изучаемого языка, или интерференции. Зная грамматический строй контактирующих языков, можно предсказать, какой будет морфологическая и синтаксическая интерференция и как ее избежать. Следует заметить, что интерференция проявляется неизбежно при овладении иностранным языком, но явление интерференции сохраняется и при изучении последующих языков, а влияние на последующие изучаемые языки оказывает уже не только родной, но и второй язык. При изучении второго и последующих языков последние могут оказывать интерфирирующее влияние на родной язык на различных уровнях: фонологическом (интонация), фонетическом (артикуляция), грамматическом (порядок слов) и т.д. После работы с английским языком в русском языке у переводчиков проявляется английская интонация, с падениями и подъемами, характерными для английского языка. Еще больший интерес представляет интерференция в сфере межъязыкового общения. Если раньше в результате делового общения появился «пиджин инглиш», возможно, в наше время мы становимся свидетелями появления «пиджин рашин» (деловой русский). При совершении торговых сделок между двумя партнерами, говорящими на разных языках (один из которых русский), как правило, используется набор из английских и русских слов и фраз, понятных только этим людям. Если торговые сделки совершаются многократно, деловые партнеры находят «общий язык» в установленной сфере коммуникации. В силу языковой «недостаточности» в деловом общении партнеров, очень часто имеют место перенос (transfer), заимствование (borrowing) и конвергенция (convergence). В русском языке появились такие слова, как презентация, интернет, маркет и маркетинг, менеджер, рейтинг, имидж и т.д. Общение между деловыми партнерами, говорящими на разных языках, может осуществляться и при помощи переводчиков. Перевод с Я₁ на Я₂ и наоборот является разновидностью языкового контакта, который выполняется человеком, владеющим этими двумя языками. Недооценка явления интерференции при переводе и в МКК может привести к различным ошибкам, акценту (фонетическим и фонологическим нарушениям), неточностям и искажениям. В настоящее время существует несколько определений перевода в лингвистическом плане, основанных на положении А.В. Федорова о том, что «перевод — это передача текста письменной или устной речи средствами другого языка» [2. С. 43]. Из нескольких определений перевода (словарь лингвистических терминов О. Ахмановой) нас интересуют следующие два: «2-е значение. Перевод — передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка. 3-е значение. Перевод — отыскание в другом языке таких средств выражения, которые обеспечивали бы передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней и внешней), что необходимо в случае художественного текста, а также при передаче на другом языке понятий, которые не получили в нем устойчивого выражения» [1. С. 78]. Третье определение более пространное, но суть его не меняется: передача текста оригинала средствами другого языка. Перевод отличается от сокращенного изложения, пересказа и других форм воспроизведения.

ния текста тем, что он является процессом воссоздания единства содержания и формы подлинника. Как известно, качество перевода определяется его полноценностью. «Полноценность перевода означает исчерпывающую точность в передаче смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему» [2. С. 49]. Для достижения полноценного (адекватного) перевода и для того, чтобы избежать влияния негативной интерференции, переводчику в сфере профессиональной коммуникации приходится делать различные преобразования (трансформации), добавления, опущения, делать описательный перевод и т.д. В крайних случаях используется перенос неизвестного термина из ИЯ в ПЯ методом транслитерации или транскрипции с пояснением. Например: *marketing* — маркетинг (изучение рынка и воздействие на потребительский спрос).

При переводе интерференция может иметь место на всех уровнях и во всех видах перевода, однако, как отмечает Е.М. Верещагин, «...можно утверждать, что в целом проблема интерференции не получила еще должного освещения в теории перевода» [2]. Поскольку перевод является средством МКК, это высказывание будет уместным и для МКК.

Практика показывает, что для устного перевода и для устного общения в первую очередь характерна интерференция, связанная со звуковыми (фонологическими) системами Я₁ и Я₂, а затем уже лексическая, грамматическая (морфологическая и синтаксическая), семантическая и стилистическая интерференция.

Для письменного перевода и для письменного общения фонетическая и фонологическая интерференции значения не имеют, но при этом очень часто проявляется орографическая интерференция, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, и пунктуационная интерференция. Эти два вида интерференции практически не нашли еще своего отражения печати. Еще один вид интерференции, который проявляется довольно часто при устном переводе, но которому не уделяется пока должного внимания, представляет звуковая ре-продукционная интерференция, и особого внимания заслуживает стилистическая интерференция в профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и профессионально ориентированном переводе, довольно часто проявляется внутриязыковая интерференция.

Анализ процесса изучения иностранных языков, межъязыкового общения и перевода, практическая работа в этих сферах деятельности подтверждают выводы, сделанные отечественными и зарубежными учеными о том, что языки оказывают влияние друг на друга, а результатом этого влияния могут быть перенос, заимствование и конвергенция, связанные с интерференцией.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1969; 2-е издание. — М.: УРСС, 2004.
- [2] Федоров А.В. Введение в теорию перевода. Лингвистические проблемы. — 2-е издание. — М.: Изд-во на иностранных языках, 1958.

- [3] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ под редакцией Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. — М.: УРСС, 2004.
- [4] Weinreich Uriel. Languages in Contact. Findings and Problems. — Paris: The Hague; Mouton, 1968.
- [5] Ахманова В.В. Principles of Linguistic Confrontation. — М.: Изд-во МГУ, 1977.
- [6] Верещагин Е.М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психолингвистической литературе, Иностранные языки в высшей школе. — Вып. 4. — 1968.
- [7] Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. — М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958.

THE RESEARCH OF THE ASPECT OF LANGUAGES INTERACTION IN THE PROCESS OF COMMUNICATION AND TRANSLATION

M.I. Zykova

Departement of foreign languages № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article looks upon the of aspect languages interaction, in the course of linguistic contact, touches upon the problem of bilinguals, tries to characterize linguistic interference.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ СЕТЬ РУССКОГО ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА: ВИЗУАЛЬНОСТЬ

В.В. Метелева

Кафедра французской филологии
Кубанский государственный университет
ул. Ставропольская, 149, Краснодар, Россия, 350040

В статье рассматривается интерпретационная сеть русского переводного текста, которую образуют семантические операторы (связующие элементы между темой и ремой сообщения). По своей сути они являются исторически сложившимися и сохранившимися до наших дней формами осмыслиения действительности, среди которых выделяется визуальность.

В русских переводах с французского языка (публицистические тексты), помимо информационно полноценной лексики, с ощутимой регулярностью обнаруживается лексика, выполняющая функцию семантических операторов.

Более того, в переводах такая лексика встречается чаще, чем в оригинальной русской публицистике. Ее роль в создании смысла текста редуцирована до неких весьма общих элементов, информативность которых занижена и соответствует их обычной функции — служить связующим элементом между темой и ремой сообщения. Набор такой лексики ограничен, и она отличается заметной повторяемостью в текстах (*являться, являть собой, проявляться, находиться, происходить, казаться, представлять собой, стать заметным, стоять, стать, ставить, лежать, выходить, начинать, приводить* и т.д.). Очевидно, использование подобной лексики упрощает французским переводчикам поиск русских языковых форм, посредством которых передается смысл, заложенный в исходный французский текст. Однако сам факт повторяемости и количественной ограниченности этой лексики заставляет задуматься о ее семантической природе и о ее предназначении в создании переводного текста.

Любой язык образует свою сеть понятийных категорий, которые стоят вне конкретных экземплярных текстов и в комплексе составляют сугубо национальные исторически сложившиеся формы осмыслиения действительности, отраженные в речи. О явлениях подобного порядка говорят многие ученые, по-разному называя их: способы мышления, деятельности и чувствования [1. С. 413]; ментальные способы структурирования окружающего мира [2]; «спонтанный процесс укладывания информации в исходно заданные рамки» [2. С. 193]; метод мышления [3. С. 248], интерпретационная сеть [3. С. 123] и др. Сфера их бытования — национальная культура, национальный менталитет и психология, а одна из форм выражения — язык и речь [4. С. 55—56]. Все они представляют собой сочетание мыслительных и речевых данностей, существующих в границах определенного этнически своеобразного речевого пространства.

В составе такой лексики в русском языке выделяются единицы тематических групп со значением «визуальность», «идентификация (объекта) по местоположе-

нию», «перемещение в заданном пространстве», «деятельность и ее фазы», «активность или пассивность субъекта». В конкретных текстах они, как правило, контаминируют, накладываясь друг на друга. Чаще всего встречаются сочетания «визуальность + местоположение» или «визуальность + фазность процесса», «местоположение + фазность процесса». К ним добавляется выражение активной или пассивной роли субъекта.

Если рассматривать речевые единицы подобного типа по отношению к отдельному частному случаю, создается впечатление произвольности выбора. При обращении к широкому корпусу текстов выявляются определенные закономерности и становится очевидной «неслучайность» выбора лексических строевых элементов текста, представляющих собой привычный способ организации сообщения на данном языке.

Можно утверждать также, что совокупность этой лексики функционирует как организованная сеть в пространстве газетно-публицистического стиля русского языка: как уже отмечалось, тематически однородные подгруппы отличаются взаимозаменяемостью, контаминацией, между ними наблюдаются взаимопересечения. Кроме того, их количество ограничено, поэтому в текстах обнаруживается заметная повторяемость этой лексики, а возможность произвольного ввода новых единиц в ее состав исключена.

Совокупность такой лексики может рассматриваться как относительно замкнутая схема, образующая контур или рисунок пересекающихся координат, исторически сложившаяся в ментальном пространстве данного этноязыкового сообщества — интерпретационная сеть, на которую опирается актуальная информация сообщения. Высокий уровень ее стандартизированности и ощутимая независимость от информационного плана текста допускают значительную свободу переводчика в поисках межъязыковых соответствий и приемлемых смысловых аналогов.

Большинство такой лексики исторически восходит к сенсо-моторному опыту человека. Образ жизни человека, его деятельность и язык развивались и совершенствовались параллельно и во взаимном влиянии. Не случайно Дж. Брунер выделяет три основных способа субъективного представления мира (одинаково наблюдавшихся в филогенезе и в онтогенезе): в виде действий, в виде наглядных образов и в виде языковых знаков [5]. В свою очередь, К. Фишер отмечает: «...мысль в буквальном смысле слова выстроена из сенсомоторных навыков» [6. Р. 523].

Важнейшей из таких координат можно считать *визуальность*. По замечанию К. Ажежа, «отличительной чертой человека как вида является развитие тех органов чувств, которые позволяют осуществлять восприятие на расстоянии; <...> это органы зрения и слуха, в отличие от органов осязания, которые делают возможным восприятие лишь в ситуации непосредственного контакта» [3. С. 21]. Е.Т. Холл назвал их дистанционными рецепторами [7. Р. 60]. На фоне реального образа жизни *homo sapiens* зрение, благодаря своим функциональным характеристикам, во многом определяло отбор и устойчивую фиксацию информации в речевых формах.

Особая роль зрения была замечена давно. Так, В.М. Розин, цитируя Т. Шерикову, отмечает, что в Древнем Египте жрец, готовя умершего к последнему пути,

совершал специальный ритуал над статуей умершего, «которая являлась вместе с душой-ка, или двойника новопредставленного. Вставляя в глазницы инкрустированные глаза, скульптор наделял статую (а, значит, и самого умершего) способностью видеть, значит, ожить» [8. С. 17]. Этим подчеркивается осознание той роли, которую зрение играет среди других органов чувств. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «зрительное восприятие оказывает на становление человека свое решающее влияние» [9. С. 88].

Визуальность (в том числе мысленное представление как абстрагированная визуальность) оказывается своеобразной платформой, на основе которой развиваются иные метаречевые отношения. Так, восприятие пространства можно считать в какой-то мере производным от зрения, а в пространственных ориентирах деятельностный и зрительный компоненты тесно переплетены. Именно на фоне мысленного зрительного восприятия выделяются две основные пространственные категории: 1) идентификация местоположения; 2) передвижение.

Идентификация местоположения предполагает ментальное выделение замкнутого пространства и его ограничение от всего остального пространства, которое находится за границами замкнутой линии. По замечанию Л.Б. Лебедевой, «в своих отношениях с пространством человеку требуются как минимум две психологические опоры. Это, во-первых, субъект сознания — «Я», всегда помещающий себя в центре идеального пространства, и противостоящая субъекту граница, или границы, которые замыкают пространство вокруг него» [10. С. 93]. Возможно, так проявляются бессознательные ориентиры на «свою» и «чужую» территорию, бытующие на уровне инстинктов. В каждый данный момент времени субъект может воспринимать мир с одной из двух исключающих друг друга позиций: или он обозревает внутреннее и внешнее пространство, идентифицируя себя с положением «внутри замкнутой линии», или внутреннее пространство, идентифицируя себя с положением «вне замкнутой линии». Субъект как бы видит мир «извне» или «изнутри» заданного пространства. Он может ориентироваться не на пространство как таковое, а на воспринимающего субъекта или объект, находящиеся в «ином» пространстве. При этом возможны реверсивные отношения, где в фокус внимания попадает одно из двух намерений: увидеть «другого» или показать «себя».

Визуальная перцепция мира в зависимости от идентификации собственного местоположения и намерения находит отражение в интерпретационной сети через глаголы «являться», «являть собой» «казаться», «представлять(ся)», «представлять собой» (1), с одной стороны, «наблюдаться» (2), с другой. Как элементы интерпретационной сети эти глаголы выступают в том случае, когда во фразе актуализируются их непрямые значения. Первая группа глаголов при этом выражает мысленное визуальное представление «себя для другого», вторая группа глаголов — мысленное визуальное восприятие «другого».

Интересно, что как элемент интерпретационной сети любой из этих глаголов может быть заменен на глаголы бытия или обладания («быть» или «иметь»), но, очевидно, предпочтительнее глаголы, предполагающие наличие воспринимающих субъектов и, следовательно, «внутреннего взгляда». Ср., например, такие фразы: «Наблюдается определенная зависимость между этими величинами» вместо «Имеется определенная зависимость между этими величинами».

Рассмотрим подробнее обе группы глаголов визуальной перцепции.

Идентификация «другого» через мысленное представление. Одним из частотных глаголов этой группы оказывается глагол «наблюдаться». Обратимся к примерам, взятым из переводов французских текстов на русский язык (переводы выполнены французскими профессиональными переводчиками): «наблюдается значительный прогресс: в области трудовой деятельности» <... Il y a (букв. имеется) des progrès décisifs: travail, libertés privées ... [11. С. 6]. «Равное количество наблюдается в различных культурных организациях» <...leur participation у augmente rapidement (букв. быстро возрастает) et à égalité avec les hommes [11. С. 18].

Буквальный перевод позволяет обнаружить различия между французским и русским языками в способе представления событий. Когда в русском языке существует глагол визуальной перцепции («наблюдаться»), во французском ему каждый раз соответствуют иные формы представления события. Это становится очевидным при дословном переводе французских фраз. Ср. «наблюдается» — Il y a (букв. «имеется»); ... augmente rapidement (букв. «быстро возрастает»).

Как это видно из приведенных примеров, в русском переводном тексте существуют регулярные отсылки к зрительному восприятию объектов и явлений. В исходном французском тексте формы более разнообразны.

Представление «себя для другого» (глаголы «являться», «проявляться»). Изначальное требование выдержать речевые стандарты языка перевода заставляет переводчиков выбирать речевые формы, наиболее привычные для носителей языка, тем самым, возможно, ограничивая в какой-то мере собственные стилистические предпочтения. Уровень клишированности переводных текстов оказывается значительно выше обычного текста, иногда в ущерб стилистической гармоничности. Примером может служить такая фраза: «Франция является в наше время одной из редких стран, знакомых с этим явлением, которое является признаком благоприятного экономического развития» < ... La France est d'ailleurs aujourd'hui l'un des rares pays à connaître ce phénomène, excellent indice de développement économique [11. С. 9]. Такой повтор в одной фразе объясняется тем, что глагол «являться» и существительное «явление» служат в газетном тексте своеобразным субSTITUTом асемантизированной связки между семантически значимыми фактами. Ту же самую фразу можно было бы перевести иначе. Например, так: «Впрочем, Франция сегодня — это одна из редких стран, знакомых с этим феноменом (явлением), безусловным показателем высокого уровня экономического развития» (перевод наш — В.М.). В этом переводе присутствуют характерные для русского газетно-публицистического стиля оценочно-классифицирующие прилагательные «безусловно», «высокий (уровень)», что нетипично для французского языка, но они совместно передают значение французского прилагательного *excellent*.

Еще аналогичные примеры: «Вы являетесь первой в истории министерства женщиной ... <... Vous êtes la première femme porte-parole... [11. С. 25]. «Франция является одной из редких стран, где в университетах студенток больше, чем сту-

дентов» < ... La France est l'un des rares pays où... [11. С. 9]. «...является также одним из соавторов книги...» < ... est également co-auteure [11. С. 21].

Асемантизированный характер русского глагола «являться» особенно заметен на фоне французских исходных выражений. Ср. «...нежелание девочек заниматься наукой является следствием некоторой традиционной культурной модели поведения» < ... l'aversion des filles à s'engager dans la filière scientifique *met en jeu* (букв. вводит в игру) les traits culturels du modèle offert aux femmes [11. С. 9]; «...женщины составляют 85% от общего числа трудящихся, работающих неполный или разорванный рабочий день. Эта тенденция стала ярко проявляться с 1980-х гг.» <...elle représentent 85% des personnes qui travaillent à temps partiel. Un sous — emploi, le plus souvent subi, qui a explosé (букв. взорвался) à partir des années 80 [11. С. 13]; «...является главой» <...préside (букв. председательствует) [11. С. 24]; «понимание этого явления открывает новые горизонты» <(во французском варианте соотносимая лексическая единица отсутствует) [11. С. 1]; «...также явилась мишенью сексистских нападок» (удобнее было бы перевести «оказалась мишенью...») <... a connu (букв. узнала) elle aussi la grossièreté sexiste [11. С. 22]; «По сравнению с другими женские ассоциации являются собой островки надежды... <...apparaissent comme des espaces protégés (букв. появляются как)... [11. С. 19].

В цитированных фразах обнаруживаются следующие варианты перевода:

- (1) является следствием < *met en jeu* (букв. вводит в игру);
- (2) стала ярко проявляться < *qui a explosé* (букв. взорвалась);
- (3) является главой <...*préside* (букв. председательствует);
- (4) понимание этого явления < (во французском тексте этот элемент отсутствует);
- (5) явилась мишенью < ... *a connu* (букв. узнала);
- (6) являются собой < ... *apparaissent comme* ... (букв. появляются как).

Если варианты (3) и (6) можно рассматривать как межъязыковые соответствия в силу относительного сходства их семантики, то варианты (1), (2) и (5) не отвечают этим критериям. Однако французские глаголы *mettre en jeu*, *exploser* и *connaitre* относятся к числу частотных во французской прессе и выполняют ту же функцию, что и русский глагол *являться* (*проявляться, являть собой*) — функцию семантических операторов, связывая тему и рему сообщения.

Связочная функция выражения «являть собой» особенно заметна в следующей фразе: «Некоммерческие ассоциации являются собой предмет национальной гордости французов, поскольку именно они демонстрируют принцип демократического участия в общественной жизни страны. < *Fierté nationale, les associations à but non lucratif sont centrées être les lieux par excellence de la démocratie participative* [11. С. 18]. Как видно из русского примера, выражение «являть собой» используется для того, чтобы произвести структурную синтаксическую трансформацию французского приложения в полноценную пропозицию.

Таким образом, глаголы со значением «визуальность» (*наблюдаться, являться, являть собой, казаться, представлять(ся), представлять собой, прояв-*

ляться) входят в состав традиционных речевых форм, в которые французские переводчики облекают мысль, выраженную на русском языке. Их двойственная природа (ментальные категории в речевом воплощении) позволяет рассматривать эти глаголы как единицы интерпретационной сети русского публицистического стиля, посредством которой «состыковываются» ментальные и речевые данности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1991.
- [2] Монич Ю.В. На стыке ритуала и языка: комплексная мотивация в семантической эволюции // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова. — М., 2001.
- [3] Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. — М., 2003.
- [4] Бендер Р., Гриндер Дж. Структура языка: Технологии программирования судьбы (Теория и практика НЛП): Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. — М., 2001.
- [5] Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
- [6] Fischer K.W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills // Psychological Review. — V. 87(6).
- [7] Holl E.T. La dimention cachée. — Paris, 1971.
- [8] Розин В.М. Культурология. — М., 2001.
- [9] Кубрякова Е.С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. — М., 2000.
- [10] Лебедева Л.Б. Семантика «ограничивающих» слов // Логический анализ языка. Языки пространств. — М., 2000.
- [11] LF: Label France. — 1999. — № 37 (французская и русская версии текста).

INTERPRETATIONAL SYSTEM OF THE RUSSIAN TARGET TEXT: VISUALISATION ASPECT

V.V. Meteleva

Kuban State University
Stavropolskaya str., 149, Krasnodar, Russia, 350040

This article deals with the interpretational system of the Russian target text. This system is formed by semantic operators. As a matter of fact they are the historically composed forms of reality perception which are preserved till the present time (visualisation is taken as example).

КОНЦЕНТРИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИНЫ

В.Н. Зарытовская

Кафедра иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук

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

В статье рассматриваются средства выражения причины в русском языке с точки зрения их преподавания в иностранной аудитории. Подчеркивается многочисленность и многообразие языковых средств русского языка для выражения причинного смысла, в связи с чем проводится их анализ и распределение по концентрам обучения.

Одной из самостоятельных грамматических тем при обучении русскому языку как иностранному являются причинно-следственные отношения. Средства выражения причины функционируют в простом и сложном предложениях. В простом предложении насчитывается не менее 30 продуктивных предложно-падежных форм с причинным значением [3. С. 480]. Это различные предложно-падежные формы, дифференцированные по содержанию и служащие для передачи различных причинных смыслов, которые указывают на характерные условия совершения действия, такие как причина — внешнее воздействие (*дрожать от холода, шрам от операции*), причина — внутреннее состояние (*забыть на радостях, сказать в горячке, наделать глупостей от отчаяния*), объективная причина — характеристика (*не подходить по физическим данным, уйти на пенсию по старости*), причина имя наречения (*называть за трудный характер, прозвать за яркий наряд*) и др. В сложном предложении значение причины и следствия выражаются разнообразными союзами — с общим значением причины (*потому что, так как, по причине того что*) и дифференцированным (*оттого что, из-за того что, в результате того что, ввиду того что, в силу того что, в связи с тем что, благодаря тому что, за то что* и др.).

Имеющиеся в русском языке средства, выражающие данные смысловые отношения, не могут быть изучены в один прием и списком, поскольку связаны с морфологическими, лексическими и синтаксическими явлениями, усвоение которых представляет значительные трудности для иностранных учащихся. Их изучение распределяется по этапам, а значит, учебный материал, подлежащий усвоению, организуется концентрически.

Необходимость выразить на русском языке причинные понятийные отношения появляется у учащихся уже на раннем этапе изучения языка, поскольку для адекватного понимания и тем более продукции текста осмысление предметных связей без их причинно-следственной обусловленности оказывается неполным и недостаточным. Поэтому овладение учащимися средствами выражения причины начинается с первого концентра обучения.

Первый концентр особенно ответственен, поскольку закладывает фундамент для достижения конечных целей обучения и органически связан со всеми последующими. В его рамках формируются первичные навыки и умения, представляющие языковую базу — необходимый минимум учебного лексико-грамматиче-

ского материала, достаточный для выражения основных универсальных смыслов, в том числе и причинного. Для первого концентра отбирается языковой материал, строго соответствующий таким требованиям, как частотность, семантическая ценность, необходимость, доступность и в то же время конструктивная значимость. Среди средств, служащих для выражения причины, в первую очередь даются союзы *потому что*, вводящие придаточное причины, иногда синонимичный ему союз *так как* и союз *поэтому*, выражающий следствие. Продукция предложений с отобранными для первого концентра союзами не требует от учащегося сложных языковых операций и грамматических преобразований — достаточно соединить два предложения, соотносящихся логически, в одно сложное.

Во втором концентре, когда владение падежными формами существительных различных типов склонения автоматизировано и накоплен достаточно большой запас лексики, стоит задача овладения основными предложно-падежными формами, дифференцирующими характер причины. Для работы отбираются наиболее употребительные и стилистически нейтральные предложно-падежные формы, такие как *от + род. падеж* (*почернеть от горя, расплываться от высокой температуры*), *по + дат. падеж* (*догадаться по голосу, приехать по приглашению*), *из-за + род. падеж* (*опоздать из-за транспорта, отменить рейс из-за погоды*), *благодаря + дат. падеж* (*выиграть чемпионат благодаря усиленным тренировкам, выzdоровать благодаря вовремя сделанной операции*).

Сначала предложно-падежные формы предъявляются в текстах для чтения и аудирования с применением наблюдения, анализа, выяснения различий причинных значений, уделяется внимание взаимодействию предложно-падежных форм и лексического наполнения. Так, например, слова типа *просьба, требование, устав, вызов, приглашение, направление* и др. чаще всего употребляются с предлогом *по*.

На заочное отделение студенты принимаются только по специальному направлению.

Классы слов, которые называют даты (*юбилей, годовщина*), обряды (*свадьба, проводы*), временные отрезки (*воскресенье, каникулы*), праздники (*фестиваль, Новый год*), события (*победа, возвращение*) обычно сочетаются с причинным предлогом *по случаю*.

По случаю праздника днем в центре города проходили народные гуляния, а вечером устроили салют.

Предложно-падежная форма *за + вин. п.*, выражающая причину воздействия, употребляется в предложениях с глаголами оценки, отношения (*любить, уважать, награждать, наказывать, поощрять, хвалить и др.*).

Вас уважают за профессионализм.

При этом предложно-падежные формы усваиваются легче в системе противопоставлений: благоприятная причина (*благодаря + дат. падеж*) — препятствующая причина (*из-за + род. падеж*), внешняя причина (*от + род. падеж*) — внутренняя причина (*по + дат. падеж*).

Работа над формами и конструкциями с причинным значением продолжается на продвинутом этапе обучения. К этому времени у учащихся имеется дос-

таточная языковая и речевая база: сформированы все основные грамматические навыки, накоплен обширный словарный запас, в том числе абстрактной, производной и специальной лексики — таких понятий, как *ненависть, холодность, рассеянность, забывчивость*, отлагольных существительных, таких как *развигтие, изменение, трансформация, проверка, смешение* и др. На данном этапе работа над средствами выражения причины может быть реализована в полном объеме и в системе. В задачи третьего концентра входит научить активно использовать языковые средства во всех случаях, а не только в самых простых, провести систематизацию и корректировку ранее изученного.

В рамках третьего концентра расширяются сведения об употреблении предложно-падежных форм (из + род. падеж (совершить подвиг из любви к отчизне, промолчать из вежливости), по причине + род. падеж (отложить рейс по причине плохой видимости, не выйти на работу по уважительной причине), по случаю + род. падеж (развесить флаги по случаю праздника, надеть национальные одежды по случаю Дня независимости), в силу + род. падеж (отменить конференцию в силу обстоятельств), ввиду + род. падеж (освободить ввиду открывшихся обстоятельств), в том числе в разных значениях (по + дат. падеж (узнать по походке) и по + дат. падеж (не принять на работу по возрасту), за + творит. падеж (не услышать за шумом воды), за + вин. падеж (полюбить за добрый нрав) и др.).

Особое внимание уделяется синонимии средств выражения причины в простом и сложном предложениях. Параллельно с указанными предлогами изучаются составные союзы, непосредственно с ними соотносимые и выражающие более конкретные значения, чем союз *потому что — из-за того что, оттого что, в силу того что* и др.

Из-за отсутствия материала строительство приостановили.

Из-за того, что материал отсутствовал, строительство приостановили.

В отборе и организации грамматического материала для третьего концентра необходимо руководствоваться прежде всего принципом системности, а также тематико-ситуативной соотнесенности. Первый принцип реализуется в том, что учащиеся подводятся к полному охвату способов выражения причины в их системе синонимических и антонимических отношений. Второй принцип реализуется в том, что на данном этапе учащиеся, читая тексты большого объема и различного содержания, приобретают представление о стилях и подъязыках. Следовательно, последний концентрат подразумевает большой объем грамматического и лексического материала, который должен быть дифференцирован по функциональным стилям, ситуациям употребления и частотности (активный и пассивный запасы). В это время внимание учащихся надо обращать на то, что такие языковые средства, как предлоги и союзы причины, имеют стилистическую окраску и закреплены за определенными стилями — *благо, ведь (разг.), от, за (нейтр.), вследствие, ввиду (книжн.)* и др.

В преподавании РКИ в вузе придается значение учету специальности учащихся. Причинно-следственные конструкции соответственно изучаются в рамках таких сложных речевых тем, как проблемы экономики, экологии, религии и т.п. Материалом для наблюдений служат газетные аналитические статьи, учебно-научные тексты по социологии, истории, языкоznанию и др., которые обязательным

образом включают умозаключения об изменении состояния, качества, количества, а следовательно, и средства выражения причины. При этом стилистические характеристики текстов требуют употребления соответствующих подъязыку составных предлогов. Так, предлог *вследствие* употребляется преимущественно в подъязыке химии, *в связи с* — в подъязыке естественно-гуманитарных дисциплин, *под действием* — в подъязыке физики, химии, *в результате* — в подъязыке физики, химии, математики и истории.

Для формирования соответствующих навыков и умений используются, как уже указывалось, учебные тексты, включающие данные грамматические средства, а также система специальных упражнений — от языковых до условно-речевых и речевых, предполагающих свободное владение материалом.

Таким образом, овладение системой средств выражения причины происходит в три этапа, и к полному ее охвату учащиеся подводятся постепенно через длительное изучение ее компонентов. Овладению объемным и сложным материалом способствует его распределение по концентрам — от универсального по смыслу, простого по форме и стилистически нейтрального до единиц сложной организации и ограниченных в употреблении. Три вышеописанных концентра соответствуют этапам обучения — начальному, среднему и продвинутому. При этом каждый из концентров надстраивается над предыдущим, что обеспечивает преемственность в освоении материала с расширением и одновременным его усложнением.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концепции). — М.: РУДН, 1993.
- [2] Всеволодова М.В., Ященко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. — М.: Русский язык, 1988.
- [3] Одинцова И.В. Выражение причинно-следственных отношений // Книга о грамматике. Материалы к курсу «Русский как иностранный». — М.: Издательство Моск. ун-та, 2002. — С. 478—518.

CIRCLE ORGANIZATION FOR WAYS OF EXPRESSION OF REASONS TRAINING

V.N. Zarytovskaya

Faculty of human and social studies, foreign languages' department
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10a, Moscow, Russia, 117198

In this clause the means of expression of reasons in Russian are considered from the point of view of their teaching in a foreign audience. The large number and variety of language means of Russian is emphasized for expression of causal sense due to which their analysis and distribution on circles training is being done.

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВОДИДАКТИКИ XXI ВЕКА

И.Б. Авдеева

Кафедра русского языка

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

Многие исследователи последнего времени пишут о становлении новой парадигмы/парадигм лингвистического и лингводидактического знания, рассматривают различные аспекты языкоznания, на которые применение методов той или иной парадигмы оказало значительное влияние. При этом, с одной стороны, они говорят о трех доминировавших по очереди парадигмах, с другой стороны, — о полипарадигматизме, политеоретичности, т.е. сосуществовании в настоящее время нескольких парадигм.

Первое направление представлено работами О.Д. Митрофановой, Ю.Е. Прокопьева, Е.Г. Беляевской и др., в которых принято выделять сравнительно-историческую, структуральную и когнитивную парадигмы [3]. Второе направление, описывающее расширение и изменения современной парадигмы, отражено в работах В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, М.В. Малинович и др. Среди характеристик новой лингвистической парадигмы называют: экспансионизм, антропоцентризм, функционализм/неофункционализм, экспланаторность [7. С. 207]. Самой яркой чертой современного состояния лингвистики, по мнению большинства исследователей, «является постоянно происходящая в ней интеграция разных подходов к изучению языковых явлений» [9. С. 41].

Подводя итоги, исследователи констатируют, «что и в сравнительно-исторической парадигме, и в структуральной парадигме лингвистического знания подход к языковому материалу был по преимуществу *описательным*, а не *объяснительным*» [3. С. 78; 8. С. 5—6]. В связи с этим говорят «о сдвиге научной парадигмы: от подхода, основанного на математическом взгляде на язык как на формальную систему, к менее формалистическому подходу, при котором язык рассматривается как биологическая система» [10. С. 152—153].

В русле вышеозначенных направлений развития лингвистической науки нами было проведено комплексное исследование профессионального речевого общения специалистов инженерного профиля — аутентичной инженерной коммуникации — с целью создания лингводидактической концепции обучения русскому языку специалистов данного профиля. Результаты исследования изложены нами в монографии «*Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты*» [1].

Подходя к инженерной коммуникации как автономной системе общения в рамках выдвинутых в лингводидактических целях понятий «иностранные учащиеся инженерного профиля», а также их специфического речевоприятия и речепорождения — «аутентичной инженерной коммуникации», мы рассматриваем ее, с одной стороны, как отдельную языковую подсистему относительно других подсистем научных языков, с другой стороны, в русле антропоцентрической направленности современного языкоznания изучаем ее во взаимодействии с порождающим ее антропным субъектом: «инженером говорящим, читающим, слушающим», но прежде всего — «инженером думающим».

Профессиональная речевая коммуникация в сфере инженерной деятельности рассмотрена в русле разработанной нами [2] концепции аутентичности. Под аутентичной инженерной коммуникацией мы понимаем моносоциумное речевое общение между двумя или несколькими инженерами, предназначенное для обслуживания учебно-профессиональной сферы и имеющее специфику на когнитивном и языковом уровнях.

Поскольку общепризнанной в когнитивно-дискурсивной парадигме стала трехуровневая модель рассмотрения лингвистических, культурологических и методических исследований (R.W. Gardner, M. Halliday, H. Malinowski, Ю.С. Степанов и др.), специфика профессионального общения инженеров также изучена нами в трех аспектах: 1) когнитивном, психологическом, биологическом; 2) прагматическом, профессиональном, инженерном; 3) лингвистическом, текстовом, языковом.

В структуре инженерной коммуникации раскрывается три составляющие коммуникативного пространства в сфере инженерной деятельности. В рамках развивающегося последние 20 лет когнитивного анализа естественно протекающей речевой деятельности представителей различных социальных групп «изучаются типы, виды и способы организации в сознании человека языковых и неязыковых знаний, необходимых для успешной коммуникации» [11. С. 153]. Исследования по психологии убедительно доказывают, что необходимо учитывать когнитивные процессы, свойственные иностранным учащимся инженерного профиля при организации и методической разработке обучения данного контингента русскому языку.

На основе критерия профессиональной принадлежности для описания общей категории инженерного мышления, включающего только когнитивный компонент, предлагается ввести понятие «когнитивный стиль специалистов инженерного профиля». Мы считаем, что формирование когнитивного стиля у специалистов инженерного профиля происходит в результате: а) когнитивных предпосылок;

б) аналитичности системы инженерного образования; в) освоения реалий инженерной деятельности, что предполагает выработку определенных когнитивных стратегий, однако более точно будет говорить о «лингво-когнитивном портрете иностранных учащихся инженерного профиля», который описывает доминирующие стилевые проявления учащихся-иностранцев при изучении второго/русского языка. Мы считаем, что когнитивный стиль специалистов инженерного профиля, будучи комбинированным — заданным биологически и сформированным профессионально, — является стилеобразующим фактором речепорождения и речевосприятия в рамках инженерной коммуникации.

В результате анализа закономерностей инженерной деятельности и российского вузовского образования были выявлены те, которые непосредственно влияют на формирование профессионального инженерного мышления. Главный принцип деятельности инженера обозначается как совмещение двух видов знания, то есть сочетание «естественной» и «искусственной» ориентации при создании артефактов, что, по концепции Г. Риккerta, относится к «смешанным формам» научного знания. На основе анализа и систематизации литературы выделены характеристики инженерной деятельности, которые совпадают со стилевыми параметрами, типичными для когнитивного стиля специалистов инженерного профиля, и сделан вывод о формировании в процессе вузовского технического образования стилевых когнитивных характеристик, традиционно свойственных представителям аналитического/левополушарного когнитивного стиля.

По мнению ученых [4. С. 72—73], в структурализме при работе со звучащей речью или текстом анализ отталкивается от языковой данности в ее непосредственном «живом» функционировании, при этом в ряде случаев текст анализируют «вместе с его социальным или индивидуально-психологическим фоном, то есть во всем многообразии его связей с процессом коммуникации, в ходе которой текст возникает». Проведенный анализ текстов учебников по фундаментальным и узкопрофильным дисциплинам инженерного цикла при помощи экстраполяции этапов инженерного поиска позволил выявить универсальную структуру инженерных текстов, названную «архитектороника инженерного текста».

Двойственная разнонаправленная ориентация отражается на объектах описания каждой из наук инженерного цикла, объединяя их в две группы на основе критерия идеальности/реальности изучения объекта. Такая архитектоника может иметь модификации в рамках различных дисциплин. Дальнейшие разработки (И.Б. Авдеева, Т.В. Васильева, Г.М. Лёвина, А.В. Стефанской) подтвердили наличие архитектоники в различных типах дискурсов и текстов, как устных, так и письменных.

Как отмечают когнитивисты, «поскольку говорящий и слушающий основываются на одной и той же концептуальной структуре, знание концептуальной картины мира оказывает определяющее влияние на то, какие признаки и свойства некоторого явления будут выделены в качестве наиболее важных» [9. С. 145]. Мы считаем, что архитектоника инженерного текста/дискурса, будучи одинаково предсказуемой для коммуникатора и коммуниканта и представляя собой опреде-

ленный алгоритм, является структуроформирующим фактором инженерной коммуникации. Зная это, преподаватель-рурист может отбирать фрагменты аутентичных инженерных текстов, базирующиеся на объективно заданной структуре, поскольку когнитивный и профессиональный уровни профессионального общения проявляются на вербальном уровне в строгом отборе языковых средств.

Как отмечают исследователи [4. С. 72—73], «одно из следствий основного постулата структуральной парадигмы — понятие «*операциональности*» лингвистического анализа.... Целью лингвистического анализа в рамках структуральной парадигмы лингвистического знания являлось разделение языка на подсистемы, содержащие более или менее однородные по своим функциональным свойствам элементы (языковые уровни), описание единиц каждого уровня и правил перехода от одного языкового уровня к другому». Важно знать, какие процессы приводят к формированию верbalного уровня и каким образом он выбирается и используется носителем языка в процессе коммуникации. Мы считаем, что проведенное нами междисциплинарное исследование аутентичной инженерной коммуникации выполнено в формате когнитивно-дискурсивной парадигмы с частичным использованием методов структуральной и сравнительно-исторической парадигм, не утешавших своего значения для ряда аспектов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005.
- [2] Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля // Мир русского слова: научно-методический журнал. — М.: РОПРЯЛ, 2001. — № 4. — С. 55—62.
- [3] Беляевская Е.Г. Три парадигмы семантических исследований (чем отличается когнитивный подход к лексической семантике от традиционных) // На стыке парадигм лингвистического знания в начале XXI века: Грамматика, семантика, словообразование. — Калининград, 2003. — С. 60—72.
- [4] Беляевская Е.Г. Семантика в трех парадигмах лингвистического знания (критерии выбора метода) // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-инф. информ. исслед. Отд. языкознания; Ред-кол.: Кубрякова Е.С., Лузина Л.Г. и др. — С. 67—85.
- [5] Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальностей для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография. — М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005.
- [6] Gyori G. Semantic change and cognition // Cognitive linguistics. — Berlin; N.Y., 2002. — Vol. 13. — N 2. — P. 123—216.
- [7] Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (Опыт парадигмального анализа) // Язык науки конца XX века. — М., 1995. — С. 144—238.
- [8] Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. — М., 1999. — Т. 58. — № 5. — С. 3—12.

- [9] Лузина Л.Г. О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкоznания; Редкол.: Е.С. Кубрякова, Л.Г. Лузина и др. — С. 41—50.
- [10] Раренко М.Б. Лингвистика текста и теория ментальных пространств // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сб. науч. трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. языкоznания; Редкол.: Е.С. Кубрякова, Л.Г. Лузина и др. — С. 149—164.

METODOLOGY OF TRAINING RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS-ENGINEERS

I.B. Avdeeva

Department of Russian language MSTU
II Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

Communication in the engineering sphere is viewed from the linguodidactic point. Scientific understanding of the humanities is classified, linguistic paradigm is provided. Authentic engineering communication is analysed as an individual language module, its three levels making up its structure cognitive, professional and linguistics. Peculiarities for foreign students are specified.

ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Д.А. Алферова

Кафедра иностранных языков № 4

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

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

Использование информационных технологий является важнейшим аспектом реализации потенциала переводчика научно-технических текстов. Знакомство будущих переводчиков с возможностями данных технологий и умение их использовать при переводе научно-технических текстов будет способствовать повышению уровня профессиональной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Использование современных компьютерных технологий является важным фактором технического прогресса, важнейшим аспектом реализации потенциала переводчика научно-технических текстов. В связи с этим способность ориентироваться в информационных потоках, умение работать с информационными технологиями, способность к адаптации в быстро меняющихся условиях являются определяющими в любой профессиональной деятельности и, в частности, в профессиональной деятельности переводчика научно-технических текстов.

Мы используем термин «*информационные технологии*», опираясь на точку зрения И.Г. Захаровой, и понимаем под ним «систему научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области» [3. С. 183], т.е. совокупность конкретных технических и программных средств и приемов работы, с помощью которых выполняются различные операции по обработке информации при переводе научно-технических текстов.

В соответствии с Концепцией информатизации сферы образования РФ [4. С. 158], исследованиями специалистов в области информационных технологий [3; 6; 2] мы можем подразделить информационные технологии на две категории: универсальные и профессионально-ориентированные.

Данные опросов, профессиональных переводчиков, выполняющих переводы научно-технических текстов, анализ исследований, посвященных средствам автоматизации и поддержки перевода научно-технических текстов [1; 3; 5; 11 и др.], программы подготовки переводчиков в различных вузах (МФЮА, МАМИ, МГСУ, МИСиС, МИРЭА, МГУ, ИГУ), работы профессиональных переводчиков [7; 8; 9 и др.], итоги различных семинаров, посвященных переводческой деятельности, позволили выделить основные виды информационных технологий, применяемых в профессиональной деятельности переводчика научно-технических текстов.

Таковыми являются *прикладные программные средства*, которые приходят на помощь переводчику в его профессиональной деятельности.

Среди вышеуказанных средств можно выделить *универсальные и профессионально-ориентированные* прикладные программные средства.

Предлагаем рассмотреть универсальные прикладные программные средства, необходимые для осуществления и оптимизации процесса перевода научно-технических текстов.

Текстовой редактор позволяет переводчику осуществлять:

- 1) набор текста, как на языке оригинала, так и на языке перевода;
- 2) сохранение текста на диске в виде файла или его загрузка с диска;
- 3) редактирование текста и проверка правописания;
- 4) оформление текста соответствующим образом;
- 5) распечатку текста или отправку его по электронной почте;
- 6) форматирование текста (т.е. оформление текста) и др.

Средства проверки правописания и грамматики. С помощью данных программ специалист имеет возможность исправить орфографические ошибки в словах, расставить переносы, проверить грамматику, синтаксис и стиль, составить реферат документа, выделить ключевые слова, посмотреть толкования и узнать происхождение слов, подобрать синонимы и др.

Настольные издательские системы предназначены для подготовки, верстки и макетирования различной печатной продукции, в том числе выполненного перевода научно-технического текста.

Средства распознавания текстов. Распознавание текста позволяет переводчику преобразовывать текст в удобные форматы текстовых редакторов, т.е. модифицировать текст, использовать его в своих документах, печатать, а также использовать контекстный поиск.

Системы обработки табличных данных и автоматизированного проектирования. Объем переводов технической документации растет год от года. Данный тип документации содержит часто различные чертежи, графики, таблицы, выполнение которых реализуется с помощью электронных таблиц, позволяющих не только вводить информацию, но и применять формулы и функции, изменять дизайн документа, строить диаграммы.

Рассмотрим вторую группу программных средств — *профессионально-ориентированные прикладные программные средства* и возможности их использования в деятельности переводчиков научно-технических текстов.

Средства локализации и интернационализации. Задачами данных средств является адаптация использования национальных символов валюты; принятых форматов представления даты и времени; телефонных номеров, региональных и международных почтовых адресов и индексов; единиц мер и весов; форматов номеров, назначаемых федеральными ведомствами, например ИНН; правил алфавитной сортировки текстов; графического представления текста; алфавитов и шрифтов и др.

Средства подсчета слов и времени, затраченного на перевод. Финансовая сторона является одним из важных аспектов профессиональной деятельности

переводчика научно-технических текстов. Существуют программные средства, решающие задачи по подсчету затрат на выполнение перевода.

Средства контроля качества перевода предназначены для осуществления контроля качества, который является важнейшей стороной деятельности переводчиков научно-технических текстов.

Средства управления терминологией позволяют сократить время поиска терминов, предоставляя легкий доступ к точным терминам, сохранить единообразие терминологии перевода в продолжение всей работы над данным текстом (продуктом), стандартизировать большие объемы информации.

Корпуса текстов. Данные средства представляют большой интерес для переводчиков научно-технических текстов. Корпус текстов — это огромные массивы текстов на иностранном языке, упорядоченные и размеченные для быстрого поиска интересующей лингвистической информации, своего рода база данных, содержащая множество текстов в рамках определенной сходной тематики.

Конкордансы. «Конкорданс — компьютерное программное средство, позволяющее находить и предъявлять пользователю либо все случаи употребления заданного пользователем слова или словосочетания вместе с соответствующим фрагментом текста, либо располагать все слова текста в алфавитном порядке с указанием частоты их употребления в данном тексте или корпусе текстов» [10. С. 81].

Электронные словари, глоссарии, справочники, широкие мультимедийные возможности которых позволяют быстро ориентироваться в обширной словарной информации, находить разнообразные примеры употребления слов, прослушивать их звучание и получать «всплывающий» перевод.

Средства машинного перевода. Опросы профессиональных переводчиков показали, наиболее распространенным отечественным средством машинного перевода является система PROMT Translation Office 2000/XT (разработчик — компания «ПРОектМТ» Санкт-Петербург, Россия).

Несмотря на многочисленные разработки, машинный перевод не находит серьезного практического применения в силу сложности, многообразия и недостаточной «формализуемости» естественных языков.

Средства памяти переводов. Данный вид профессионально-ориентированных прикладных программных средств, который выделен на основании опросов переводчиков, является мощным инструментом, облегчающим работу переводчика научно-технических текстов и существенно повышающим производительность его труда.

Системы автоматизации перевода. Данные системы широко применяются в различных отраслях бизнеса и позволяют организовывать оперативное управление продажами. В области переводов научно-технических текстов вышеуказанные технологии применяются в деятельности крупных переводческих компаний.

Таким образом, анализ результатов опроса позволил определить те программные прикладные средства, которыми оснащен в настоящее время переводчик на-

учно-технических текстов. Как отмечают профессиональные переводчики, программные средства широко применяются в современной переводческой практике и позволяют полностью или частично автоматизировать:

- подготовку простых документов, профессиональной документации, документов большого объема с таблицами, схемами, чертежами, рисунками;
- преобразование различных форматов документов;
- исправление орфографических ошибок, проверку грамматики, синтаксиса и стиля;
- подготовку, верстку и макетирование выполненного перевода научно-технических текстов;
- распознавание текста;
- локализацию чертежей;
- адаптацию текста перевода для потенциального использования, учитывая его языковые и культурные особенности;
- решение задач по подсчету затрат на выполнение перевода;
- управление терминологией; извлечение терминов из текста;
- создание базы переводов;
- контроля качества выполненного перевода;
- машинный перевод;
- перевод на основе памяти переводов;
- коллективную работу групп переводчиков над переводами.

Знакомство будущих переводчиков с возможностями информационных технологий и умение их использовать при переводе текстов по специальности будет способствовать повышению уровня профессиональной подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гавриленко Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
- [2] Гарцов А.Д. Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты: Курс лекций. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
- [3] Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2007.
- [4] Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Бюллетень «Проблемы информатизации высшей школы». — М., 1998. — № 3—4.
- [5] Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. — М.: «Р.Валент», 2003.
- [6] Михеева Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учеб. пособие для сред. проф. образования. — М.: Академия, 2006.
- [7] Моссеенко Г.Е. Краткое руководство пользователя системы Déjà VuX. — М.: Libra-k, 2007.
- [8] Рыбкин С. Записки переводчика, или Человек не против компьютера. — http://www.fonetix.ru/articles_php?num0=0017
- [9] Тиссен Ю. Интернет в работе переводчика // Мир перевода. — 2000. — № 2(4). — С. 46—62.

- [10] Павлова И.П., Евдокимова М.Г., Багрова А.Н. Применение компьютера в преподавании иностранных языков в вузе: Учеб. пособие для преподавателей. — М.: Изд-во МГЛУ, 2005.
- [1] Selescovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. 2^e édition corrigée et augmentée. — Paris : Didier Eruditioн , Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.

THE APPLIED PROGRAM MEANS AND TRAINING OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS TRANSLATORS

D.A. Alferova

Departement of foreign languages № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The information technologies application is an important aspect in the potential realisation of a scientific and technical texts translators.

The future translators being familiar with such technologies and their being able to apply them when translating the scientific and technical texts will improve their professional training in the professional communication field.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОБУЧЕНИЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПО МЕТОДИКЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Н.М. Баранова, А.А. Змушко

Кафедра экономико-математического моделирования

Российский университет дружбы народов

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

Кафедра общетеоретических дисциплин

Российский государственный социальный университет, Наро-Фоминск

ул. Киевское шоссе, 5, Наро-Фоминск, Россия, 143300

В статье представлена методика обучения математике (информатике и др.) российских (иностранных) студентов различных специальностей (гуманитарных, технических) в малых группах по методике сотрудничества.

Обучение в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике (Элиот Аронсон, Роберт Славин; Дэвид Джонсон, Роджер Джонсон, Рон Миллер, К. Роджерс, и др.) как наиболее успешная альтернатива традиционным методам [1; 3]. Одним из его направлений является личностно-ориентированный подход к процессу обучения. Известно, что личностно-ориентированное обучение предполагает необходимость дифференциации обучения, ориентации на личность учащегося, интеллектуальное и нравственное развитие целостной личности, а не отдельных качеств человека.

Сохраняя конечную цель и основное содержание образовательного процесса, обучение в сотрудничестве изменяет привычные, транслирующие формы на диалоговые, основанные на взаимопонимании и взаимодействии участников образовательного процесса. При этом важно не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учащимся на уровне, соответствующем индивидуальным особенностям развития, но и важен эффект социализации, формирование коммуникативных умений.

Педагогика сотрудничества [3] рассматривает обучение как творческий процесс взаимодействия педагога и учащегося, как обучение без принуждения. Перед участниками процесса ставятся следующие задачи: достижение трудной цели (дается установка на преодоление заведомо сложной задачи); самоанализа (индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся); свободного выбора (использование преподавателем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала); постановки значимых жизненных целей и получения навыка их реализации; личностного подхода к воспитанию и обучению и др.

Одним из видов обучения в сотрудничестве является *обучение в малых группах по методике сотрудничества* [3].

Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в малой группе по методике сотрудничества [3]. Успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника (индивидуальная ответственность). Любой учащийся должен совершенствовать собственные достижения (равные возможности). Это значит также, что каждый учащийся учится в силу собственных возможностей, и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Если и продвинутый, и слабый учащийся затрачивают максимум усилий для достижения своего уровня, то будет справедливо оценить их усилия одинаково (каждый сделал, что мог). Психологи, изучающие данный подход к обучению (Е.С. Выготский, Е.И. Рогов, В.С. Агеев и др.), отмечали, что при оценке усилий каждого участника группы (при достижении общего результата) их уровень мотивации гораздо выше, чем при традиционном обучении.

Понятием «малая группа» [2] обозначается относительно устойчивая, небольшая по численности группа, члены которой находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом, что приводит к возникновению эмоциональных связей, а также специфических межличностных ценностей и норм. В условиях образовательного процесса такая группа представляет собой объединение учащихся с целью решения конкретно-познавательных, коммуникативно-воспитательных задач. Объединение учащихся в группе может быть как относительно постоянным (действующим в течение учебного года), так и временным (одно занятие, мероприятие) [2; 3].

В учебном процессе количественный и качественный состав малой группы определяется не только учебной тактикой, но и стратегией формирования коллектива учащихся. Оптимальный состав группы — 5—7 учащихся.

Исследование процесса обучения в малых группах по методике сотрудничества позволило сформулировать основные принципы разбиения группы учащихся на малые подгруппы [2]:

1) *психологическая совместимость* (реализуется тестированием всей группы учащихся);

2) *учет индивидуально-психологических особенностей* (темп продвижения в учебном материале, темперамент, сформированность у учащихся навыков общения, психологический тип — художник или мыслитель — и др.);

3) *наличие лидера* в создаваемой группе;

4) *учет темы и цели занятия*;

5) *учет уровня знаний* (в каждой группе обязательно присутствует хорошо успевающий студент);

6) *здоровьесберегающий принцип* (студентам с проблемами общения трудно адаптироваться в большом коллективе, а в малых группах намного легче раскрыться студенту как личности).

Выделим основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы:

1) взаимозависимость членов групп;

2) личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;

3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе;

4) социализация деятельности учащихся в группах с учетом ролевого поведения при решении задачи.

Необходимо правильно организовать деятельность учащихся: студенты должны быть вовлечены в активную совместную работу с личной ответственностью за действие каждого и собственные действия.

Важным фактором, определяющим особенности взаимодействия членов группы в процессе совместной деятельности, выступает ролевое поведение участников группы. Целевые роли обеспечивают возможность отбора групповых задач и их выполнение (например, это могут быть роли, связанные с инициированием деятельности, поиском информации, сбором мнений, предоставлением информации, высказыванием мнений, проработкой, координированием, обобщением и др.). Поддерживающие роли осуществляют поддержку и активацию жизнедеятельности группы (например, это роли, связанные с поощрением, обеспечением участия, установлением критериев, исполнением, выражением чувства группы и др.).

Обратимся к технологии, т.е. к системе осуществления, реализации обучения математике (информатике или другого предмета) в малых группах по методике сотрудничества.

Технология обучения в малых группах по методике сотрудничества как колективная деятельность предполагает:

1) организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;

2) распределение начальных действий и операций;

3) коммуникацию, общение, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, и благодаря которым планируются адекватные учебной задаче условия деятельности и осуществляется выбор соответствующих способов действия;

4) обмен способами действия, вызываемый необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности и решения проблемы;

5) рефлексию, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия.

Однако следует сочетать инновационные технологии обучения с традиционными. Рассмотрим данную методику обучения на примере проведения практических занятий по математике (информатике или другого предмета) с российскими (иностранными) студентами различных специальностей (гуманитарных, технических).

Занятие следует разбить на две части:

1) обучение по традиционной методике;

2) обучение в сотрудничестве (работа в малых группах).

В начале занятия сообщается тема и цель занятия; проводится, например, фронтальный опрос для актуализации знаний по теме занятия. Потом решаются

один-два примера (задачи) по теме занятия у доски. На эту часть занятия отводится около 20 минут. Во второй части занятия — работа в малых группах по методике сотрудничества (примерно 60 минут учебного времени).

Технология обучения математике в малых группах по методике сотрудничества состоит из трех последовательных этапов.

Этап первый: организационный (3—5 минут).

Этап первый обучения в малых группах следует начать с организации рабочих мест: учащиеся должны иметь возможность общаться в процессе совместной деятельности. На этом же этапе одновременно происходит разделение всей группы на подгруппы — малые группы. Состав каждой малой группы может оставаться как неизменным, так и изменяться в зависимости от цели занятия.

Этап второй: групповое решение задачи (25 минут).

Педагог предлагает равнозначные задания для всех групп. На подготовку и выполнение такого задания отводится определенное время, которое определяется уровнем сложности предложенных задач. Можно предоставить студентам возможность самим определить роли при выполнении задания. Важно, чтобы к концу контрольного времени каждый член группы знал, как выполнить задание, и смог представить его. Возможен и другой способ выполнения задания. Лидер группы разбивает все задание на части и определяет задачу каждого члена группы (например, поиск нужной формулы или теоремы, алгоритма решения типовой задачи, оформление решения задачи на доске, для иностранных студентов — поиск необходимой терминологии на русском языке и т. п.).

Цель данного этапа заключается в нахождении общего решения предложенного задания и умении грамотно его изложить на русском языке. Партнеры в группе обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления проблемы, или нестандартного решения задачи, или более рационального решения данной задачи. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать мнение другого, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать свое мнение. Иностранные студенты имеют хорошую возможность попрактиковаться в русском языке. Для слабо успевающих учащихся появляется возможность разобраться в решении задачи и поучиться самому ее решать. Для хорошо успевающих учащихся есть возможность закрепить свои знания и лучше осмыслить учебный материал. Кроме того, появляется шанс проявить лидерские и организаторские способности, побывать в роли педагога. На этом этапе хорошо проявляется эффект социализации личности учащегося.

Этап третий: отчет группы о проделанной работе (25 минут).

Цель данного этапа заключается в обсуждении результатов групповой работы с педагогом для выяснения уровня осмысливания учебного материала. Каждый член группы на этом этапе должен четко представлять решение поставленной проблемы и уметь теоретически обосновать данное решение.

Учащиеся из других групп могут задавать отвечающему любые вопросы по обсуждаемому материалу. Это стимулирует группу к более серьезному отношению к совместной деятельности. Каждое дополнение членов данной группы или других групп поощряется преподавателем и приносит команде дополнительные очки.

Преподаватель дает качественную оценку (одну на всю группу) и регистрирует ее в виде баллов. Оценка членам группы выставляется при условии, что все члены группы справились с заданием. Опыт показывает, что по завершении третьего этапа студенты хорошо усваивают учебный материал.

По окончании работы в малых группах всем студентам дается небольшая проверочная работа — 10 минут. Общая оценка учебной работы каждого студента складывается из индивидуальной и групповой оценки. Причем групповая оценка составляет не более 50% от общей оценки. В конце занятий подводится итог, делаются выводы.

Итак, подчеркнем основные этапы организации работы в малых группах по методике сотрудничества при обучении математике (или какого другого предмета) российских (иностранных) студентов различных специальностей.

1. Каждый преподаватель должен планировать работу в малых группах с учетом дифференцированного подхода к учебному процессу.

2. При подборе задач или заданий следует учитывать, что количество задач должно быть меньше, чем для индивидуально работающего ученика.

3. Задания должны быть ориентированы на поставленную цель занятия (контроль понимания и осмысливания нового материала или проверка усвоения и закрепления знаний).

4. Перед началом занятий преподаватель должен четко и ясно сообщать познавательную и социальную цель работы.

5. На протяжении всей работы преподавателю надлежит следить за активностью учащихся группы и при необходимости оказывать помощь.

6. Заранее указывать, кто из группы будет докладчиком, остальные же учащиеся должны быть готовы дать соответствующие аргументы в подтверждение ответа докладчика, дополнить его выступление.

7. При необходимости проводить ротацию групп (например, если группа успешно защитила свое задание, но затрудняется дать ответы на теоретические вопросы, то ей предоставляется дополнительное время на подготовку, пока другая группа будет защищать свою работу).

Предложенные методические приемы работы в малых группах по методике сотрудничества имеют общедидактический характер и могут быть использованы для оптимизации учебного процесса и повышения уровня знаний российских и иностранных студентов различных специальностей (технических, гуманитарных) подготовительных и основных факультетов различных вузов России и стран СНГ.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. — 2002. — № 6. — С. 11—40.
- [2] Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и практический аспекты. — М., 1991.
- [3] Чернилевский Д.В., Mouseев В.Б. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования: Моногр. — М.: МГИУ, 2002.

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES:
TRAINING TO MATHEMATICS IN SMALL GROUPS
BY THE TECHNIQUE OF COOPERATION**

N.M. Baranova, A.A. Zmushko

Faculty of economic-mathematical modeling

Russian Peoples Friendship University

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

Faculty of general-theoretical disciplines

The Russian state social university in the city of Naro Fominsk

Kievskoe shosse str., 5, Naro Fominsk, Russia, 143300

In the article the technique of training is submitted to mathematics (to computer science, etc.) the Russian (Foreign) students of various specialities (humanitarian, technical) in small groups by a technique of cooperation.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗВУЧАЩЕГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСА В ГИПЕРМЕДИЙНОЙ СРЕДЕ

Л.А. Егорова

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

В статье приводятся результаты исследования научно-популярных подкастов англоязычных изданий, выявляются факторы, способствующие распространению подкастинга в научно-популярной гипермейдийной среде общения; рассматриваются структурные черты, позволяющие подкасту функционировать в гипермейдийной среде в качестве самостоятельного полимодального узла.

Научно-популярная сфера общения в настоящее время быстро развивается и приобретает новые черты — виртуальность, глобальность, мозаичность, социальную направленность. Развитие научной картины мира, освоение огромных потоков информации, внедрение новейших технологий вызывают настоящий коллапс в массовом сознании, порождая мировоззренческий кризис. Преодоление концептуального вакуума и является основной задачей научно-популярных изданий.

Некоммерческие организации и фонды, издающие научно-популярные журналы, книги, поддерживающие интернет-сайты, телевизионные каналы ставят перед собой глобальные цели организации всего мирового сообщества для решения междисциплинарных мировых проблем, связанных с охраной окружающей среды, развитием образования, защитой прав человека, интенсификацией медицинских исследований и т.п. На это направлены ряд проектов, информационную, финансовую, научно-техническую поддержку которым оказывает как научное сообщество, государственные структуры, так и формируемое изданием сообщество читателей (пользователей) по всему миру.

Построение информационной мультимедийной сети, связывающей различные источники информации по данной тематике, информирование о ней пользователя способствует продвижению научных и технических достижений во всем мире, что невозможно без создания и поддержания общения между учеными, инженерами и обычными людьми, развития международных контактов, предоставления ученым возможности влиять на общество, а обществу — воздействовать на научный мир.

Особую популярность в последнее время приобрела практика подкастинга. Подкаст (англ. podcast, производное от iPod и broadcast) представляет собой распространяющиеся через интернет цифровой медиафайл (обычно звуковой в формате mp3) или группу файлов, которые можно воспроизвести при помощи компьютера или портативного медиаплеера, автомагнитолы, мобильного телефона и домашней стереосистемы с поддержкой самого распространенного формата аудио.

Важнейшими преимуществами подкастинга исследователи считают стандартизацию формы, регулярное обновление содержания (серийность) и возможность бесплатной подписки. Принципиальное отличие подкастинга от других способов распространения цифрового аудио и видео — это его стандартизация на основе протокола RSS. Стандартизация дает возможность унифицировать программы, создаваемые разными авторами, независимо от их конкретного содержания. Другой отличительной чертой является динамический характер подкастинга, то есть периодичность программ. Это резко контрастируют с разовой публикацией каких-либо мультимедийных материалов. Немаловажной причиной широкого распространения подкастинга является и то, что все программы принципиально бесплатны для слушателей, а процедура подписки и ее последующего изменения достаточно проста. «С точки зрения пользователей, стандартизация и динамика важны потому, что они могут буквально подписываться на произвольное количество RSS-каналов, которые с разной периодичностью публикуют материалы на интересующие именно этих пользователей темы. Стандартизация дает возможность простого объединения (синдикации) различных источников, а динамика — возможность развития выбранных тем со временем» [3. С. 4—5].

Еще одной особенностью подкаста является его заданная принципиальная *диалогичность*. Подкаст диалогичен как имплицитно, в смысле М.М. Бахтина, в связи с прямыми и косвенными ссылками на контекст, так и эксплицитно — в каждом блоке обычно присутствуют несколько говорящих, каждая реплика, носящая монологический характер, обращена к слушателю, делает его непосредственным участником передачи.

Задачами данного исследования являлись:

- анализ факторов, способствующих распространению подкастинга в научно-популярной гипермейдийной среде общения;
- определение типичных характеристик подкаста в исследуемой сфере;
- на примере подкаста издания Nature выявление структурных черт, позволяющих подкасту функционировать в гипермейдийной среде в качестве самостоятельного полимодального узла.

По данным многочисленных работ, исследующих развитие гипермедиа в современном мире, все большее распространение подкаста в научно-популярной сфере объясняется рядом факторов.

Во-первых, с развитием технических средств подкаст не представляет для пользователя никаких трудностей, а восприятие письменного текста, а тем более электронного, по скорости несопоставимо медленнее. Таким образом, информирование пользователя становится доступней, оперативней и проще.

Во-вторых, слушатель становится соучастником межличностного общения не с виртуальным автором, а с реальным человеком, получает возможность сделать свои собственные выводы на основе звучащей речи, по природе своей более экспрессивной, эмоциональной, оказывающей сильное воздействие на адресата.

В-третьих, большинство подкастов представляет собой интервью и дискуссии, т.е. речь диалогического (полилогического) характера. Материал подается

в форме, облегчающей усвоение новой информации за счет более структурированной при помощи вопросов подачи материала, возможности перефразирования, экземплификации, уточнений и т.п.

На сайте Podcasting News, посвященном наиболее популярным подкастам и видеоподкастам из различных областей (среди категорий присутствуют Arts & Humanities, Audio Blogs, Audio Books, BBC Podcasts, Business Podcasts, Computers & Internet, Education, Entertainment, General, Government, Health, International, Japanese Podcasts, Music Podcasts, News and Media, NPR Podcasts, Recreation & Sports, Regional Podcasts, Science, Social Science, Society & Culture, UK Podcasts, Video Podcasts), научно-популярные занимают ведущие места. По состоянию на 01.12.2007 среди 25 ведущих подкастов первые места заняли Science Friday и The Naked Scientists Radio Show, обогнав развлекательные Tiki Bar, TVXPod Clips, The Monkey Box. Всего же научно-популярных подкастов в данном рейтинге около $\frac{1}{3}$ (8 из 25) [http://www.podcastingnews.com/forum/links_toprated.htm].

Мы рассмотрели 92 англоязычных научно-популярных подкаста. В данную выборку вошли наиболее известные подкасты, функционирующие в научно-популярной сфере общения, представленные как известными организациями, популяризирующими научные исследования, университетами, научными обществами, так и отдельными авторами и даже студентами.

На основе данной выборки были выявлены черты формата типичного подкаста в данной сфере. По форматом мы понимаем *заранее определенные* формальные характеристики подкаста, связанные с его длительностью, периодичностью, общей структурой.

Итак, это аудиоподкаст (видеоподкасты составляют около 6%) длительностью в среднем 20 минут (диапазон по длительности составляет от 1 минуты до 1 часа), регулярно обновляющийся (1 раз в неделю — 30%, ежедневно — 5%) или выпускающийся в форме серии эпизодов (около 35%). Следует отметить, что 77% подкастов принципиально политематичны, то есть заявляют об освещении в каждом подкасте (или серии) тем из различных областей науки и техники, 23% посвящены разработкам в одной области или научном учреждении. 36% (главным образом выходящих регулярно) подкастов включают в себя новости о важнейших исследованиях с комментариями, 57% — интервью, дискуссии за круглым столом, посвященные какой-либо теме (открытию, проблеме, исследованию). Для привлечения слушателя авторы фокусируют свое внимание на актуальной тематике, важной для человечества (15%), приглашают известных ученых или ведущих (10%), используют интерактивный режим (5%), юмористический комментарий (6%), любопытные факты или необычные явления (7%), создают оригинальную атмосферу шоу (например, при помощи хип-хоп музыки или дружеских посиделок в пабе — 4%). Авторы не накладывают ограничений на адресата своего подкаста, хотя создаются подкасты, популяризирующие науку среди школьников и студентов (2%). Все подкасты представляют собой звено в гипермейдийной среде, связанное с другими звенями развитой системой гиперссылок.

Для подробного анализа нами были выбраны подкасты за 2005—2007 гг. англоязычного сайта научно-популярного журнала *Nature* [<http://www.nature.com/nature/podcast/index.html>]. Это обусловлено рядом причин.

Во-первых, данный подкаст выходит каждую неделю с 2005 г., причем все выпуски хранятся в архиве и доступны для анализа; являются бесплатным и достаточно популярным. Каждый подкаст в формате радиопередачи тематически связан с журналом, вышедшим в течение недели, и освещает проблемы, затронутые в нем. Ведущие А. Резерфорд (Adam Rutherford) и К. Смит (Kerri Smith) и журналисты Д. Брумфил (Geoff Brumfiel) и М. Хопкин (Mike Hopkin) приглашают известных ученых и исследователей прокомментировать или проанализировать открытие, исследование или проблему.

Во-вторых, подкаст существует в гипермейдийной среде, является частью сайта <http://www.nature.com>, связан системой ссылок с печатными изданиями, другими узлами данного сайта, другими сайтами, т.е. интересен с точки зрения презентации в нем интердискурсивных характеристик.

В-третьих, с точки зрения целеустановок, формата, тематики этот подкаст типичен для подкастов научно-популярной сферы. Он политематичен, адресован широкому кругу слушателей (нет ограничений по возрасту, образованию, профессии, интересам), ставит своей целью популяризацию научных разработок, информирование слушателя о важнейших исследованиях, поиск решения насущных междисциплинарных проблем. Каждая передача длится 20—35 минут и обладает достаточно жесткой, заранее установленной структурой.

Темы подкастов непосредственно связаны с тематикой журнала *Nature*. Следует отметить, что представленные авторами разделы не совпадают с традиционно выделяемыми научными областями и отражают интердисциплинарную политику данного издания. Тематика подкаста в целом отражена в анонсе подкаста на сайте *Nature*, а также более подробно в самом подкасте. В каждом подкасте представлены интервью, комментарии к исследованиям в различных областях.

Структура подкаста обусловлена временными рамками (объемом звукового файла), а также целеустановкой авторов. Заданные характеристики передачи воспроизводятся в каждом подкасте, что облегчает задачу слушателей по смысловому восприятию новой информации, прогнозированию порядка следования смысловых блоков.

Каждый подкаст *Nature* состоит из заранее определенных блоков, передающих информацию определенного типа, обладающих рядом повторяющихся формальных характеристик. Подкаст в целом неоднороден, включает в себя отрывки, различающиеся по целеустановке (например, реклама, приветствие, информирование, анонс), типу речи (описание, повествование, рассуждение, определение, объяснение), способу порождения, длительности, количеству говорящих, ориентации на разных слушателей. По функциям можно разделить структурные блоки на формирующие «каркас» подкаста (реклама, приветствие, концовки, слоган, повтор имен говорящих, прощание), образующие связи внутри передачи

(анонсы, связки-переходы к интервью) и несущие основное содержание подкаста (интервью, публичная речь).

Сайт Nature содержит текстовую запись подкаста (*tapescript*), сравнение которой со звучащим материалом позволило обнаружить ряд особенностей, связанных с функционированием подкаста в гипермедийной среде.

В текстовую запись подкаста (*tapescript*) на сайте Nature не включаются такие особенности звучащей речи говорящих, как заминки, повторы, паузы хезитации; знаки пунктуации не всегда отражают сегментацию звучащей речи говорящим, отсутствуют указания на тракт (телефон), шумы во время записи. Это значительно облегчает визуальное восприятие текста, приближая его характеристики к журнальной статье-интервью.

Однако текстовая запись содержит ряд структурных элементов, отсутствующих в записи и связывающих данный подкаст с другими узлами гипермедийной сети. Это, прежде всего, вступление, называющее тип текста и дату подкаста, в нем приводится гиперссылка на архив подкастов, где можно подписаться на регулярные выпуски, описывается возможность обратной связи. Текст вступления стереотипен, изменения касаются только даты подкаста.

«This is a transcript of the 31st May edition of the weekly Nature Podcast. Audio files for the current show and archive episodes can be accessed from the Nature Podcast index page (<http://www.nature.com/nature/podcast>), which also contains details on how to subscribe to the Nature Podcast for FREE, and has troubleshooting top-tips. Send us your feedback to <mailto:podcast@nature.com>.»

[<http://www.nature.com/nature/podcast/v447/n7144/nature-2007-05-31.html>]

Другим структурным элементом, не присутствующим в звучащей речи, является гиперссылка на статью по обсуждаемой проблеме в каждом интервью и публичной речи, например, «Nature 447, 589—591 (31 May 2007)» — из подкаста 31 мая 2007 года.

Таким образом, анализ структуры подкаста показал, что он существует в гипермедийной среде, являясь ее неотъемлемой частью, узлом гипермедийного дискурса. Исследуя связи данного узла с другими, можно построить целую открытую сеть, состоящую из полимодальных текстов, в восприятии которых участвуют несколько перцептивных модальностей [2].

Связи оформлены в виде ссылок, гиперссылок, повтора заголовка (ключевых слов заголовка), названия журнала, повтора ключевых слов исследования, имен ученых, наименований научных учреждений.

Представленная на рис. 1 схема демонстрирует гипердискурсивную сеть с узлами первого и второго уровней, ссылки на которые исходят из каждого подкаста.

Как отмечено в [1. С. 45—46], постоянно воспроизводящая себя виртуальная реальность принципиально множественна, мозаична и требует от пользователя постоянного переключения на различные информационные узлы. В условиях неопределенности и асимметричности подобной коммуникации бесконечный набор коммуникативных структур каждый раз может быть выстроен по новому принципу — в соответствии с новой задачей.



Рис. 1. Гипердискурсивные связи подкаста Nature

Вследствие этого преобладающей формой общения становится диалог, а не монолог; вместо односторонне направленного информационного потока приходит коммуникационное взаимодействие. Активность и избирательность реципиента возрастает настолько, что он превращается в главную фигуру коммуникативного взаимодействия.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать выводы о появлении новой виртуальной среды межкультурного взаимодействия и сотрудничества. Принципиальная открытость гипермейдийного дискурса, отсутствие жесткой иерархии, ориентация на межличностное и специализированное общение способствует не только глобальному распространению новых технологий, облегчающих виртуальное общение, выводящих его на принципиально новый уровень, но и коренным образом изменяет структурные характеристики самого дискурса, что требует своего теоретического осмысливания.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». — СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2004. — С. 34—52.
- [2] Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. — Москва, 2006.
- [3] Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. — Иркутск: ИГЛУ, 2006.

POPULAR SCIENCE HYPERMEDIA DISCOURSE ANALYSIS

L.A. Egorova

Foreign languages chair N 4

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article considers the peculiarities of popular science podcasting resulting in widespread publishing of hypermedia material. The structure of a typical pop science podcast is analysed in connection with its role in the cyberspace.

КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК ВСЕМ»*

А.С. Иванова

Кафедра русского языка № 4

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

В статье рассматривается концепция создания учебно-методического комплекса для лиц, начинающих изучать русский язык как иностранный, как инновационной мультимедийной системы.

Современные тенденции развития высшей школы диктуют необходимость ориентации преподавателей на разработку и внедрение электронных средств обучения в практику преподавания. Как отмечается во многих исследованиях ведущих методистов, актуальным явлением учебного процесса становятся электронные средства обучения, обеспечивающие современные принципы взаимодействия участников процесса обучения. УМК «Русский язык — всем» является таким средством.

Начальный лексико-грамматический курс играет важную роль на этапе довузовской подготовки. Его задачей является формирование коммуникативной компетенции, которая реализуется в различных видах речевой деятельности, связанной с восприятием, порождением речи, что включает диалогическую и монологическую формы общения (интеракцию), а также медиацию (например, устным и письменным переводом). Овладение курсом «Русский язык для всех» позволит удовлетворить необходимые жизненные притязания и соответствующие потребности изучающего. На этом этапе происходит введение и отработка основных элементов русской грамматической системы, развиваются речевые умения и навыки во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), формируется активный и пассивный словарь обучаемого, что является необходимым условием для реализации жизненно важных коммуникативных задач и дальнейшего развития коммуникативной компетенции. Освоив содержание курса, студент может продвигаться дальше по пути совершенствования овладения языком т.к. на данном этапе формируются грамматическая и речевая база для дальнейшей языковой деятельности субъекта обучения. Практика работы показывает, что традиционный подход в обучении (при всех его достоинствах и достижениях) не всегда эффективно решает поставленные задачи. Дополнительные трудности также вносят и организационные моменты, как, например, поздний заезд студентов, многонациональные группы с разным уровнем подготовки и способностей к изучению языка.

Современные информационные компьютерные технологии позволяют объединить в единую интегрированную систему все содержание начального лексико-грамматического курса, оптимизировать процесс обучения за счет мультимедийных ресурсов, создать индивидуализированный подход для отдельных групп учащихся, управлять и стимулировать самостоятельную работу учащихся.

* Публикуется в порядке размещения материалов об ИОП в федеральных и региональных СМИ.

Несмотря на развитие компьютерной лингводидактики и на появление целого ряда исследований и практических материалов (Э.Г. Азимов, Т.В. Васильева, Л.А. Дунаева, О.И. Руденко-Моргун и др.), электронными учебными средствами начальный этап обучения РКИ в условиях довузовской подготовки не располагает.

Все перечисленное выше определяет инновационный характер УМК, в основе которого лежит мультимедийная среда, поддерживающая лексико-грамматический курс по РКИ для иностранных учащихся, изучающих язык с целью получения специальности в вузах России.

УМК соответствует Государственным требованиям по русскому языку как иностранному, а также «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень». В нем также учтены новые условия расширения внедрения компьютеров в систему обучения, в профессиональную деятельность, в интерактивное общение. Инновационными в содержании обучения в УМК являются следующие компоненты:

- объединение в единую интегрированную систему традиционных и инновационных электронных средств обучения;
- развитие познавательной и коммуникативной деятельности обучаемых;
- использование печатных, звучащих, визуальных форм представления, тренировки и закрепления материала;
- использование системы заданий по организации проектной деятельности, которая развивает навыки поисковой работы в Интернете и навыки использования различных видов редакторских программ для создания собственных проектов.

Целью курса является повышение качества языковой подготовки иностранных студентов, желающих продолжить свое обучение в российском вузе либо овладеть языком для общения в русской языковой среде; интенсификация и дифференцирование процесса освоения языка как средства получения специальности за счет поддержки традиционного обучения на начальном этапе инновационными средствами.

В задачи курса входит:

- создать эффективную гибкую модель обучения русскому языку как иностранному, используя новейшие достижения компьютерных технологий и методик;
- разработать и внедрить систему работы с цифровыми образовательными ресурсами УМК, которые должны органично сочетаться с традиционными методами работы в иноязычной аудитории, обеспечивая визуализацию, презентацию и контроль лексико-грамматических единиц, словаря, текстового материала;
- повысить мотивацию обучения за счет внедрения мультимедийных средств обучения;
- поддержать самостоятельную языковую деятельность студента со всем объемом вводимого языкового материала (презентация, закрепление, обобщение, тренировка, контроль) за счет образовательных ресурсов УМК;
- использовать возможности компьютерного моделирования для учета индивидуальных особенностей (в частности, трудностей восприятия программы курса) студентов в усвоении грамматической системы русского языка;

- предложить преподавателю средства интенсификации работы студентов, организации творческой деятельности по формированию и совершенствованию языковой, речевой, прагматической и коммуникативной компетенций на этапе довузовской подготовки;
- формировать специальные умения по поиску, отбору и анализу информации, развивать комбинаторные умения учащихся;
- развивать у учащихся способность учиться; коммуникабельность, умение работать в коллективе; способность самостоятельно мыслить и действовать; способность решать нетрадиционные задачи, используя приобретенные предметные, интеллектуальные и общие знания, умения и навыки.

Содержание УМК соответствует Государственным требованиям по русскому языку как иностранному, а также «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень» [1]. В нем также учтены новые условия расширения внедрения компьютеров в систему обучения, в профессиональную деятельность, в интерактивное общение. Инновационными в содержании обучения в УМК являются следующие компоненты:

- объединение в единую интегрированную систему традиционных и инновационных электронных средств обучения;
- развитие познавательной и коммуникативной деятельности обучаемых;
- использование печатных, звучащих, визуальных форм представления, тренировки и закрепления материала;
- использование системы заданий по организации проектной деятельности, которая развивает навыки поисковой работы в интернете и навыки использования различных видов редакторских программ для создания собственных проектов.

Инновационность организации методической работы через УМК состоит в том, что он позволяет реализовать коммуникативно-ориентированное обучение, смоделировать гипотетическую модель речевого поведения иностранца в различных ситуациях общения. Задача нашего курса — дать иностранному студенту языковую и речевую подготовку, которая позволит ему решать неограниченное количество коммуникативных задач, возникающих в ситуациях общения, понимать и продуцировать тексты различного объема и параметров. Инновационная методическая система работы формирует определенную коммуникативную компетенцию, в которую входят владение грамматической системой языка, лексическим наполнением, навыками и умениями рецептивной и рецептивно-продуктивной речевой деятельности. Методическая система УМК включает в себя несколько этапов формирования коммуникативной компетенции определенного уровня: этап презентации нового элемента (грамматика, лексика, синтаксис, текстовая единица, диалоговое единство и т.п.); этап тренировки введенного элемента/элементов с целью запоминания и последующего воспроизведения; этап автоматизации навыков и умений в овладении введенными элементами и их использовании в разных видах речевой деятельности; этап самостоятельного комбинирования и продуцирования информации в различной форме (устной, письменной).

В рамках занятий эти этапы варьируются в зависимости от языкового содержания, цели урока, степени обученности студента. Используя все лучшее, что на-

коплено в традиционной методике обучения иностранным языкам, УМК внедряет новые комплексные интерактивные средства: рисунки и анимации, иллюстрирующие языковые явления, лексические единицы, текстовые формы, диалоговые единства, гипертекстовые справочные материалы для студента, электронные средства тренировки, в которые входят различные типы заданий по отработке элементов грамматики, лексики, понимания текста и пр.

УМК состоит из основного лексико-грамматического курса, в задачу которого входит формирование определенного уровня языковой, социолингвистической, прагматической компетенций, как составляющих коммуникативную компетенцию, и дополнительных материалов: словаря, грамматического справочника, хрестоматии по чтению.

УМК «Русский язык — всем» использует различные формы языковой деятельности студента, разнообразные формы и методы организации учебного процесса. Модульная структура УМК позволяет реализовать гибкую модель обучения с учетом индивидуальных способностей и потребностей студентов, учитывать уровень их подготовки, выбирать различные пути презентации, закрепления материала в зависимости от потребностей пользователей. Благодаря ресурсам УМК реализуется погружение в естественную речевую среду, создаются благоприятные возможности обогащения словарного запаса, обеспечивается частотность презентации языковых единиц, что позволяет включить механизм непроизвольного запоминания. Подключение зрительного ряда активизирует процесс обучения, увеличивает мотивированность в изучении языка, развивает речевую деятельность. УМК ориентирован и на самостоятельную работу студента, которая обеспечивается электронными дидактическими материалами и системами творческих заданий на основе Интернет и редакторских программ в Microsoft Office. Структура УМК позволяет преподавателю выбирать различные формы и методы организации коллективной и индивидуальной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. — М.: Изд-во РУДН, 2001.

THE CONCEPT OF THE MULTIMEDIA DIDACTIC COMPLEX «RUSSIAN FOR EVERYONE»

A.S. Ivanova

Foreign Languages Chair № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article presents the new multimedia complex for foreign students «Russian for everyone» created on the basis of the elaborated concept of the modern language computer didactic its structure, contents, principles of formation of pronunciation students' skills at the stage of introductory lexical and grammatical courses.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИСТОВ

Т.В. Иванчикова

Кафедра педагогики и филологии
Чебоксарский кооперативный институт
Российский университет кооперации
ул. М. Горького, 24, Чебоксары, Россия, 428025

Статья раскрывает особенности языка экономистов с помощью анализа профессионального дискурса и требований к речевому поведению специалистов. Основная идея статьи связана с утверждением зависимости специфики экономического языка от этических и прагматических факторов профессиональной деятельности.

Интерес к изучению профессионального языка, уровня речевой компетентности специалистов экономического профиля сегодня абсолютно обоснован. Тот факт, что 70% работы менеджеров связано с речевыми коммуникациями, является аксиомой современной деловой риторики и коммуникативистики. Профессор М.В. Колтунова, характеризуя профессиональную речь как экономическую категорию, утверждает: «Высокая речевая культура и развитая экономика в передовых странах неотделимы друг от друга. И наоборот, низкая речевая культура общества определяет соответствующий уровень развития и эффективность экономики» [3. С. 7].

Проблема адекватного описания профессионального языка как особой знаковой системы, формирующейся в дискурсе специальности, в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Общеизвестно, что профессиональный язык — это особая разновидность литературного языка, возникающая в рамках научного стиля, обслуживающая профессиональную сферу общения, противопоставленную неспециальному отношениям — бытовым, семейным и др. Для обозначения данного понятия в англоязычной лингвистике существует понятие *languages for special purposes* (LSP — язык для специальных целей), в германоязычной — *Fachsprachen* (предметный язык). В отечественной лингвистике данную разновидность литературного языка чаще называют «функциональным языком», «специальным языком», «профессиональным языком» (так как он является средством коммуникации специалистов-профессионалов).

На наш взгляд, сущность понятия «профессиональный язык» и причина его появления наиболее обстоятельно проясняется в исследованиях психологов. В частности, по мнению А.А. Леонтьева, существует система инвариантных «образов мира» — абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми. В данном контексте возникает понятие «профессионального образа мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности [4. С. 117]. Отметим, что «инвариантность» образа мира достигается в основном за счет тезаурусного уровня профессионального языка: использования специальной лексики, профессионализмов, терминологии. Кроме того,

профессиональный язык — это система ключевых понятий, формирующих тематическое макрополе. Так, макрополе экономического языка включает в себя понятия: высшее руководство (стратегический маркетинг, миссия предприятия, долгосрочные цели, корпоративная стратегия); персонал (менеджеры, акционеры, трудовые ресурсы); финансы (бюджет, кредит, инвестиции); производство (факторы производства, технология, продукция, услуги); маркетинг (реклама, рынок, внешнеторговые операции); продажа (товар, цена, тариф); логистика (оборудование, транспортные средства, сырьевые ресурсы); экономические факторы (инфляция, обменный курс, уровень занятости) [2. С. 115].

В соответствии с приведенной системой понятий, а также в результате анализа комплекса характеристик специалистов экономического профиля становится очевидным, что квалификация «экономист» (бухгалтер, аудитор, маркетолог, финансист, коммерсант, логистик, товаровед, технолог производства, менеджер, рекламист, специалист, работающий с ценными бумагами и др.) указывает на широчайший спектр разнообразной профессиональной деятельности. Многопрофильность экономической деятельности формирует, по сути, специалистов, имеющих абсолютно разный круг профессиональных обязанностей, подчас не способных к взаимозаменяемости. Так, в частности, известно, что при подборе персонала в организации, обладающие высокой конкурентоспособностью, оценивается соответствие специализации претендента требованиям должности, а не наличие квалификации «экономист». Считается, к примеру, что бухгалтер не способен эффективно справляться с обязанностями маркетолога и наоборот. Подтверждением данного факта является типичность тех ситуаций, когда специалист, имеющий квалификацию экономиста, например, в сфере бухгалтерского учета, желает получить второе высшее образование в сфере финансов и др.

Учитывая многопрофильность квалификации экономиста, можно утверждать, что системы инвариантных образов мира, отражающихся в языках экономических специальностей, характеризуются замкнутостью и самодостаточностью по отношению друг к другу. Таким образом, мы полагаем, что не существует экономического языка, универсального для всех специалистов, имеющих квалификационную характеристику «экономист». Однако мы можем говорить о единстве экономического языка как сумме тезаурусов профессиональной лексики всех специалистов экономического профиля.

Анализируя специфику профессионального языка экономистов, следует подчеркнуть, что предметом экономической теории является экономическое поведение людей. Самая распространенная теория экономического человека «*homo economicus*» сводится к следующему: индивид ведет себя так, чтобы максимизировать полезность в рамках определенных ограничений (денежного дохода). При этом рациональным признается такое поведение, которое позволяет получить максимальный результат при минимальных затратах в условиях ограниченности ресурсов.

Эффективность речевого поведения экономистов способна непосредственно оказывать влияние на прибыль организации. В связи с этим можно обозначить язык данных специалистов как *прагматично- utilitarный* (в традиционном по-

нимании pragmatизма как поведения, опирающегося на практику, опыт, преследующего практические цели). Так появляются новые тенденции формирования профессионального языка: *экспрессия, метафорический подтекст*. Данные тенденции проявляются в парадоксальности образования современной терминологии: в обилии выразительных терминов, в основе которых лежит метафора. Особенно это проявляется в сфере профессиональной деятельности брокера, оперирующего ценными бумагами: «стирка облигаций» (bond washing) (продажа ценных бумаг до дивидендных и процентных выплат по ним и их покупка после таких выплат); «медведь» (bear) (спекулянт на бирже, играющий на понижение курса ценных бумаг); «зеленый шантаж» (greenmail) (инвестиционная стратегия, при которой инвестор или группа инвесторов скупают значительный пакет акций компании, затем продают его этой же компании со значительной надбавкой к цене).

Не менее интересны примеры из других сфер коммуникативно-активной экономической деятельности, в частности, в толковом словаре экономических и юридических терминов приводится 10 терминов метафорического характера, расшифровывающих понятие денег и их разновидностей: «деньги близкие» (квазиденьги) (hear money); «деньги внешние»; «деньги внутренние»; «деньги горячие» (hot money); «деньги дешевые» (cheap money); «деньги длинные»; «деньги дорогие» (dear money); «деньги короткие»; «деньги мелкие» (petty cash); «деньги тяжелые». Словарь содержит примеры почти поэтического свойства: «гудвилл» (goodwill) (неосыаемый капитал фирмы: престиж торговой марки, репутация); «черный рыцарь» (black knight) (физическое или юридическое лицо, делающее какой-либо компании нежелательное предложение); «серый рыцарь» (gray knight) (противник в борьбе за установление контроля над компанией, окончательные намерения которого неизвестны никому); «кривая долины смерти» (death-valley-curve) (кривая на графике, отражающая уровень сокращения венчурного (рискового) капитала, инвестированного в новую компанию).

Помимо терминов-метафор, современный профессиональный язык экономистов характеризуется и другим нетипичным, благодаря своей выразительности, словоупотреблением: использованием терминов слэнгового происхождения. В частности подобными терминами изобилует лексика «фондового портфеля»: «квипрокво» (путаница, неразбериха в работе биржи, следствием его является срыв заключения торговых сделок на бирже); «или все, или ничего» (приказ клиента брокеру продать/ купить все ценные бумаги или не продавать/ покупать вообще); «включая все»/«включая все права» (обозначение цены акций, при покупке которых новый владелец получает все дополнительные выгоды от владения данными акциями); «вашие, я продам» (выражение, используемое в биржевой торговле, означающее согласие на продажу той или иной валюты по предложенному курсу).

Еще одной современной тенденцией формирования языка экономистов является обилие *профессиональной фразеологии*. Известно, что фразеологизмы являются устойчивыми, закрепившимися в языке благодаря массовому использованию. Так, даже «непосвященным» в тонкости экономических профессий достаточно

хорошо известны выражения типа: «потребительская корзина», «ножницы цен», «корешок акций», «задний ход», «мертвая точка», «железный закон».

Таким образом, становится очевидным, что одна из тенденций формирования современного профессионального языка экономистов связана с его *популяризацией и экспрессивностью* — свойствами, нетипичными для специальных языков. Вероятно, косвенными причинами таких изменений являются необычайно возросшая популярность профессии и, как следствие, ее массовость; сильно помолодевший контингент ее представителей (отсюда явления слэнга, жаргона, экспрессивного лаконизма в формулировках).

Еще более интересные тенденции прослеживаются в языке экономистов в области маркетинговых коммуникаций (маркетолог, рекламист, PR-менеджер, менеджер по сбыту и др.), а именно: реклама, public relations, прямая коммуникация (директ-маркетинг), комплексные формы продвижения продукции на рынок (выставки, ярмарки, презентации...). Данные рекламно-информационные жанры подчеркнуто *нерегламентированы*. Более того, качество стратегии речевой деятельности в рамках указанных жанров определяется отсутствием клише, т.е. степенью креативности и *оригинальности*. Помимо информативной функции данные жанры имеют *суггестивную* — они оказывают влияние на покупательские привычки, формируют спрос, — так происходит корректировка ценностного мироощущения потребителей. С одной стороны, это негативно сказывается на качестве менталитета наиболее подверженной идеологическому влиянию аудитории. Высококвалифицированному PR-менеджеру достаточно просто внушить необходимость потребления, например, кока-колы или фрутеллы.

С другой стороны, жанры рекламных и маркетинговых коммуникаций в силу своей специфики формируют особое *позитивное мировосприятие*, основанное на воодушевлении, обаянии и энергии молодых, но уже добившихся успеха специалистов. Первостепенная роль в этой деятельности принадлежит профессиональному языку, который уже никак не может быть стилистически нейтральным, а наоборот, должен нести как можно больше экспрессии и эмоций. По данным психолингвистов, занимающихся проблемами нейролингвистического программирования, наше восприятие мира определяется, отчасти, нашей репрезентацией, то есть представлением собственного опыта с помощью языка [1]. Иными словами, то, что мы говорим и как мы говорим, формирует личную картину мира. Из чего логично следует тот факт, что для изменения мироощущения необходимо трансформировать язык. Прослеживается определенное сходство между научными поисками психологов и работой маркетологов, создающих специфический профессиональный язык на базе «клише-позитивов»: «прочная финансовая основа»; «уникальные изобретения и новейшие технологии»; «широкий ассортимент, способный удовлетворить даже самого взыскательного клиента»; «постоянно совершенствующийся проект»... Данный перечень фраз универсален — может быть с успехом применен для описания работы с любой продукцией.

В целом, профессиональный язык экономистов — менеджеров, маркетологов, рекламистов, дилеров — является репрезентацией опыта успешной работы, материального благополучия, душевного комфорта. Умение «играя, создавать

позитив» характеризует речевую компетентность данных специалистов. Позиционирующееся в профессиональном языке неуклонное движение к успеху неизменно поднимает престиж специальности и обеспечивает выбор данной профессиональной сферы все большим числом студентов, внутренне готовых к активному речевому поведению, обеспечивающему экономическую эффективность их деятельности. Однако данное поведение имеет свою специфику, связанную с особенностями профессиональной этики экономистов, часто идущей вразрез с общепринятыми нормами морали. Наиболее ярко данный парадокс проявляется в речевых стратегиях рекламы.

Специфика функционирования рекламы уже по своей сути, с этической точки зрения, неоднозначна: являясь носителем информации о товаре, она имеет неотъемлемую косвенную цель — побуждение потребителя к покупке именно этого товара. Не случайно реклама определяется как «оплаченная форма коммуникации производителя и потребителя». Так или иначе, реклама — это форма манипулирования сознанием потенциальных потребителей, для эффективности которого часто используется создание искусственной идеологии. Например, искусственно популяризируемая *идеология имиджа, престижа* заставляет приобретать более дорогой товар (сотовые телефоны, автомобили).

Эффект рекламного текста зависит от «эксплуатации» универсальных психологических особенностей человека: чувства любопытства и ощущения комфорта. Кроме того, на сегодня наиболее популярная рекламная стратегия основана на принципе донесения сообщений, когда сознание потенциального потребителя бездействует: используется «мэйтлон-модель языка», связанная с таким способом конструирования предложений, который обеспечивает желаемое для рекламодателя поведение потребителя, обеспечиваемое его подсознанием. От слушателя требуется заполнить предоставленное ему «пустое пространство», имеющееся в заверениях о «райском наслаждении», «чарующей мягкости туберозы», «удивительной стойкости запаха» своими собственными уникальными внутренними переживаниями. При таком подходе исключается несовпадение личных представлений о товаре с самим товаром. В результате речевые стратегии рекламы оказываются нацелены на создание позитивной иллюзии.

Таким образом, очевидно, что специфика профессиональной деятельности, характеризующейся не только с позиций прагматики, но и включающей в себя этику и психологию специальности, формирует характеристики экономического языка, и, как следствие, речевой компетентности специалистов. Очевидно, что адекватное описание содержания данных понятий не может базироваться только на анализе сугубо лингвистических (нормативных, стилистических) аспектов и требует отражения всего комплекса проблем речевого поведения в профессиональных коммуникациях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гриднер Д. NLP. Структура магии / Д. Гриднер, Р. Бэндер. — СПб.: Белый кролик, 1996.
- [2] Гурьева З.И. Речевая коммуникация в сфере бизнеса: лингвопрагматический аспект / З.И. Гурьева. — Краснодар: Кубанский гос. университет, 2003.

- [3] Колтунова М.В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет: Учебное пособие для вузов / М.В. Колтунова. — М.: Экономика, 2000.
- [4] Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-педагогический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С. 117.

ECONOMIST'S PROFESSIONAL LANGUAGE SPECIFIC

T.B. Ivanchikova

Chair of pedagogy and philology

Cheboksary Cooperative Institute of Russian University of Cooperation
prospect M. Gorky, 24, Cheboksary, Russia, 428025

The paper is concerned with finding out the peculiarities of an economist's professional language with the help of the professional discourse analysis: the professional speech behavior and its efficiency. The main idea of the article is to emphasize the dependence of the character of economic language as well as of the ethical and pragmatic factors.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ГРАММАТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Н.М. Мекеко

Кафедра иностранных языков и культуры речи
Академия экономической безопасности МВД

Статья посвящена проблеме представления грамматического материала для студентов заочного отделения.

В настоящее время не существует универсального метода преподавания грамматики, т.к. эффективность того или иного метода всегда зависит от целей и условий обучения, категории обучающих и т.д. В системе заочного обучения речь может идти о комплексных методах, «вобравших в себя» элементы разных методик и вариативных технологий.

Грамматика еще до нашей эры стала самостоятельной областью знаний. Понятие «грамматика» (греч. Grammatike) первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В Средние века обучение любому языку проводилось посредством грамматики. В последующий период, особенно начиная с XIX века, понятие «грамматика» наполняется новым содержанием. Следует отметить, что в XX веке лингвисты и методисты стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, орфография, лексикология, фразеология, стилистика и др. В текущем столетии учебники по грамматике иностранного языка отличались различными целями: грамматики для разных возрастных категорий и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматики для людей с различным лингвистическим опытом или разных профессий и т.п.

При составлении учебно-методического пособия по грамматике для студентов заочного обучения мы опирались на следующие принципы:

- необходимы таблицы, которые ясно бы представляли грамматическое явление, с учетом как формы, так и функции;
- пояснения должны быть краткими и простыми и адекватно отражать грамматическое явление;
- грамматика должна быть представлена в доступных пропорциях;
- задания должны быть ориентированы на точность и на беглость;
- примеры должны отражать естественное использование языка в коммуникации и соответствовать будущей профессии обучающихся;
- необходима новизна используемого материала (его информативность).

Как известно, речевая деятельность имеет 3 стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования. Безусловно правильным было решение использовать в упражнениях лексику, связанную с будущей профессией. Одним из важных принципов современной методики является органическая связь лексики с грамматикой и фонетикой. Нельзя усваивать

лексику одновременно, не изучая грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться правила грамматики и фонетики. Очень важно, чтобы изучаемая профессиональная лексика произнеслась правильно. Таким образом, в пособие по грамматике следует внести фонетику и профессиональную лексику.

Целевое назначение «*Учебно-методического пособия для слушателей заочного факультета АЭБ МВД России*» состоит в обучении грамматическим и фонетическим правилам английского языка, а также в расширении активного и пассивного словарного запаса в области юридической терминологии.

Основные задачи учебно-методического пособия заключаются в следующем:

- повторение основных фонетических правил английского языка;
- изучение базовых грамматических явлений английского языка;
- овладение профессиональной лексикой.

Учебно-методическое пособие является первым грамматическим справочником, в котором упражнения на отработку фонетических и грамматических правил составлены на основе профессиональной лексики. В пособии представлен материал, необходимый для успешного овладения грамматикой английского языка. Вместе с тем он расширяет словарный запас слушателей, т.е. слушатели, наряду с изучением грамматических структур, знакомятся с работой следователя и сыщика, историей Лондонской полиции, расследованиями Скотленд Ярда и т.п.

Полученная из упражнений информация помогает слушателям совершенствовать навыки профессиональной коммуникации (при составлении диалогического и монологического высказываний, во время обсуждения темы, деловых игр и т.д.)

Повторение правил фонетики также осуществляется на юридической лексике. Это является возможным, поскольку студенты заочного факультета имеют определенные базовые грамматические и фонетические знания.

Настоящее учебно-методическое пособие состоит из модулей, а каждый модуль — из 3-х частей. Каждая часть включает:

- 1) коррективно-фонетический раздел, представленный в объеме, достаточном для отработки правил чтения букв и буквосочетаний;
- 2) грамматический раздел содержит комментарий по основным разделам морфологии, а также включает тему «Структура предложений»;
- 3) тренировочные и коммуникативные упражнения, способствующие усвоению основных грамматических структур и расширению словарного запаса по юридической тематике.

Таким образом, слушатели осваивают не только грамматические и фонетические явления, но и знакомятся со многими юридическими терминами.

Пособие включает три модуля. Каждый модуль начинается с повторения правил чтения. Для студентов составлены таблицы по правилам чтения гласных и сочетания гласных (I-й модуль); согласных и сочетания согласных (II-й модуль); сочетания гласных и согласных (III-й модуль). Но главным отличием является то, что в качестве примеров используется профессиональная лексика.

Успешное развитие умений читать, говорить и понимать со слуха невозможно без прочных знаний лексики, ибо с ее помощью происходит прием и передача информации. В дальнейшем при объяснении грамматических явлений и выполнении упражнений на закрепление грамматики используется также профессиональная лексика. Итак, каждый раздел начинается с повторения правил произношения, а в качестве примеров вводится лексический материал, соответствующий профессиональной лексике. Причем далее студентам предлагается прочитать эти же слова, но уже с переводом.

Несмотря на то, что эти упражнения являются подготовительными и лишь тренировочными, они нацелены на выполнение определенной речевой задачи. Мы считаем, что чем таких упражнений будет больше, тем будет полезнее.

Далее, как уже упоминалось, следует грамматический раздел. Раздел грамматики включает грамматические таблицы, пояснения на русском языке, тренировочные упражнения и коммуникативные задания.

Знание базовых грамматических явлений является одной из первостепенных задач для студентов. Эффективным средством при обучении грамматике иностранного языка, при котором внимание студентов задействовано на зрительном восприятии и облегчается понимание материала, являются таблицы. Таблицы сделаны по всем грамматическим правилам.

Для тренировочных упражнений используется профессиональная лексика. Помимо грамматических таблиц студентам предоставляется справочный лексический материал.

Первая группа упражнений включает в себя имитативные и подстановочные упражнения. На основе зрительного образа происходит дальнейшее укрепление осознания функции грамматического явления. На основе подстановочных упражнений формируется операция оформления и способность к репродукции.

Вторая группа упражнений включает в себя задания, которые построены таким образом, чтобы неизбежно вызвать употребление конкретного грамматического явления. Эти упражнения нацелены на соотнесение грамматического значения с соответствующими формами и структурами.

Третья группа упражнений составляется таким образом, чтобы обучаемые правильно употребляли, в зависимости от коммуникативных заданий, разнообразный языковой материал.

Главным отличием пособия является наличие упражнений на развитие навыков говорения. Ситуативные упражнения на составление микротекста представляют собой модель естественной коммуникации.

В представленном пособии обучение грамматике идет с двух сторон: грамматической и лексической. Причем обучение непосредственно грамматическому материалу происходит в 3 этапа:

- введение грамматического материала;
- формирование грамматических навыков с помощью тренировочных упражнений;
- применение изученного материала с выходом в речь.

ЛИТЕРАТУРА

Джо Шейлз. Коммуникативность в обучении современным языкам. — Совет Европы Пресс, 1995.

THE TEACHING GRAMMAR BOOK FOR PART-TIME STUDENTS

N.M. Mekeko

The Department of Foreign Languages
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the problem of grammar material presentation for part-time students.

ПРЯМОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н.С. Найденова

Кафедра иностранных языков филологического факультета

Российский университет дружбы народов

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

В статье рассматривается процесс становления прямого метода обучения иностранным языкам и раскрываются основные особенности современного этапа его развития.

История методики обучения иностранным языкам прошла в своем развитии несколько этапов: переводной, грамматико-переводной, смешанный и, наконец, начиная с 60-х годов XIX века — прямой, или натуральный метод, получивший относительно широкое распространение.

За основу прямого метода взят процесс освоения детьми родного языка, поэтому при обучении взрослых с использованием прямого метода предусматривается абсолютное исключение родного языка учащихся. Каждый урок проводится с устным опережением, при этом используются, в основном, одинаковые средства и приемы обучения.

Представители натуральной методики считают целью преподавания иностранного языка обучение устной речи, подчеркивая, кроме того, необходимость культуроцентрического знакомства учащихся со страной изучаемого языка. Они обращают большое внимание на грамматику и особенно на фонетику. Основой обучения языку считается интуитивное усвоение связной фразы по принципу подражания, т.е. язык изучается интуитивно, посредством имитации и механического повторения.

Развитие прямого метода (ПМ) представлено несколькими стадиями:

— ПМ периода реформы (1882—1914 гг.), прерогативой приверженцев которого является постановка правильного произношения и обучение устной речи. Использование родного языка — лишь в крайних случаях;

— ПМ межвоенного периода (1918—1939 гг.), основанный на принципах бихевиоризма и использующий данные этнолингвистики;

— современный период развития ПМ, синтезирующий достижения предыдущих двух этапов развития ПМ.

В целом при построении своих методических систем обучения языку неопрямисты стремятся следовать «полевой» дескриптивной работе, проводимой лингвистами данного направления при описании нового языка: а) сначала анализируются фонемные контрасты; б) затем выделяются синтаксические структуры; в) наконец, выводится описание синтаксической организации данного языка на основе структурного анализа. Сторонники современного ПМ полагают, что при обучении иностранным языкам мнемические процессы преобладают над мыслительными, а само обучение сводится к приобретению определенных навыков, которые требуют механического многократного повторения (подкрепления).

Предпосылкой создания современных модификаций ПМ в ФРГ, США и Франции явилось экономическое развитие этих стран после Второй мировой войны и определенный социальный заказ.

Цели изучения новых иностранных языков во всех указанных странах по сути своей едины: практическое усвоение языка для беседы с иностранцем и ознакомления учеников со страной изучаемого языка, с ее культурой, искусством и пр.

В целом рекомендации современных западноевропейских приверженцев ПМ по организации учебного процесса не отличаются в значительной степени от разработок методистов прошлых периодов его развития и сводятся к следующему:

- устная речь значительно важнее письменной;
- фонетике следует уделять неослабное внимание;
- весь учебный материал следует изучать на моделях (грамматику в первую очередь) ;
- при подборе тренировочных упражнений на любом уровне нужно учитывать особенности родного языка учащихся, при этом к родному языку следует прибегать в исключительных случаях;
- практические цели изучения языка требуют многократных повторений заучиваемого материала при обязательном соблюдении структурности и ситуативности, характерных для носителей данного языка;
- не отказываясь от использования средств наглядности, рекомендуемых прямистами со времен реформы, нужно максимально применять аудио-лингвальные и иные современные технические средства;
- для эффективного изучения языка должен быть проведен самый тщательный отбор всего языкового материала, подлежащего заучиванию.

Пожалуй, одним из наиболее ярких примеров современного ПМ может являться так называемый французский аудио-визуальный метод (АВМ). Основные принципы АВМ сводятся к следующим трем положениям:

- материал вводится и семантизируется при одновременном слухо-зрительном восприятии. Учитывая, что каждой звучащей фразе соответствует зрительный образ определенной ситуации, сторонники АВМ используют изображение в качестве основного элемента, который представляет собой, по их мнению, отрезок реальной действительности и должен быть озвучен на иностранном языке в момент его рассмотрения;
- основным учебным материалом являются диалоги, все другие учебные материалы носят вспомогательный характер. Подчеркивая важность этого положения, французские методисты заявляют, что диалог дает возможность «изнутри» рассматривать все особенности народа, говорящего на изучаемом языке, применять выражения, наиболее характерные для него, изучать язык на основе естественной ситуативности (последнее характерно и для ПМ прошлых периодов, когда язык изучался на основе искусственно драматизированных текстов);
- ученик должен заучивать материал посредством повторения структур языка, которые не должны подвергаться разложению на их составляющие, а тренировываться «глобально», т.е. целиком.

Однако учебные структуры, по мнению сторонников АВМ, не должны полностью изменять привычное изучение языка в целом и грамматики, в частности, тогда как американские методисты стремятся полностью «перевернуть» традиционное обучение языку на основе заучивания его моделей. Именно в США обучение иностранным языкам с помощью ПМ превратилось в прибыльный бизнес.

Основные положения методики неопрямистов наиболее четко изложены американцем М. Берлицем и состоят в следующем: необходима прямая ассоциация восприятия (perception) и мысли с иностранной речью и звуками; на занятиях постоянно используется только иностранный язык. По мнению М. Берлица, достичь этих целей можно с помощью обучения конкретной лексике путем демонстрации объектов; абстрактной — с помощью мысленных ассоциаций; грамматики — с помощью примеров и наглядных пособий.

Основные особенности метода М. Берлица:

- занятия проводятся исключительно на изучаемом языке;
- изучается только та лексика, которая необходима в повседневной жизни;
- говорению и слушанию обучают с помощью последовательных речевых моделей и обмена вопросами и ответами между преподавателем и учащимися;
- грамматика не объясняется отдельно, а подается исключительно индуктивно;
- новые слова объясняются с помощью демонстрации наглядных пособий, мимики и жестов, но никогда — с помощью перевода;
- количество учащихся в группе невелико и занятия проводятся по 3—4 часа в день.

М. Берлиц полностью исключил родной язык из учебного процесса, полагая, что трудности при изучении иностранного языка и грамматики создаются лишь переводом и сравнением значения слов и форм в двух языках. Полный срок обучения в его школах охватывает четыре курса, из них первые три ставят целью обучение слушателей всем видам речевой деятельности — разговорной речи, чтению и письму, а четвертый носит специализированный характер — изучение коммерческой корреспонденции, литературы и пр.

Метод М. Берлица имел большой успех среди состоятельных высокомотивированных клиентов, однако попытки внедрить его в средней школе не принесли желаемых результатов, т.к. он не учитывает реалий школьного образования и не имеет под собой строгой методологической основы. Кроме того, прямой метод имеет ряд недостатков: не все преподаватели — носители языка достаточно профессиональны и могут придерживаться методических принципов, а, кроме того, зачастую им приходится вдаваться в длительные объяснения в тех случаях, когда гораздо эффективнее было бы дать краткое объяснение на родном языке учащихся. Среди прочих его недостатков следует отметить также высокую стоимость обучения, потребность в специальных ТСО и в продолжительных по времени занятиях, отсутствие фундаментальной методики преподавания, зависимость успешности учебного процесса практически исключительно от опыта и личности учителя.

Прямой метод обучения иностранным языкам представляет значительный интерес, хотя и не является свободным от недостатков. Его основные положения могут быть с определенными оговорками использованы в отечественных вузах и на курсах иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Александров Д.Н. Эволюция прямого метода за рубежом (обучение устной речи): Автограф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1970.
- [2] Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку. (Вопросы теории и практики). — М.: Педагогика, 1978.
- [3] Загвязинский В.И., Атаканов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М.: Академия, 2003.
- [4] Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. — Минск: Тетра-Системс, 2004.

DIRECT METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

N.S. Naydenova

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

The article describes the process of development of the direct method of teaching foreign languages and analyzes the main characteristic features of its modern stage.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

О.Г. Бутырская

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

В статье рассмотрены проблемы отбора социокультурного учебного материала для организации процесса обучения русскому языку как иностранному, требования к преподавателям как носителям русской культуры и менталитета.

Задача подготовки иностранных студентов к культурному, профессиональному и личному общению с российскими представителями, имеющими иные социальные традиции, общественное устройство и языковую культуру, занимает важное место в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Из доклада МИДа о положении русского языка в мире, помещенном на веб-сайте www.gumer.info, известно, что не менее 30% из студентов изучают русский язык из интереса к русской культуре. Неизменным интересом пользуются темы, связанные с русской литературой, историей России, ее искусством, нравами, обычаями и традициями, укладом повседневной жизни народа, увлечениями сверстников и т.п.

Использование в обучении РКИ социокультурного материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся, а значит, обязывает преподавателя подбирать учебный материал, который представлял бы собой когнитивную, коммуникативную и профессиональную ценности, стимулируя при этом мыслительную активность и творческий потенциал учащихся.

Опираясь на ряд исследований, полагаем, что критериями отбора содержания социокультурного компонента в обучении РКИ могут быть следующие: культурovedческая ценность, типичность, общеизвестность, ориентация на современность, новизна, дифференциация с другими культурами, духовно-нравственная направленность тематики, достаточный минимум и оригинальность (auténtичность) [5. С. 12; 4. С. 43].

Е.И. Пассов особо подчеркивает необходимость реализации принципа новизны, который предписывает использование текстов, проблемных ситуаций, содержащих для учащихся нечто новое, отказ от многократного чтения одного и того же текста или упражнения с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном материале, постоянную вариативность воссоздаваемых ситуаций общения, условий обучения, форм речевых высказываний, заданий и приемов их выполнения. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания (высказываний, диалогов, текстов и т.п.), эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной и познавательной деятельности. Новизна в познавательном аспекте проявляется в постоянном предъявлении новых сведений о культуре, особенно-

стях жизни в стране изучаемого языка, в развивающем аспекте — благодаря способам и приемам работы, характеру упражнений и заданий, а также в воспитательном — посредством постоянной смены трактовки тех или иных проблем и др.

Количество социокультурной информации увеличивается от уровня к уровню владения языком, что соответствует усложнению коммуникации. Каждый последующий уровень предусматривает постепенное расширение круга коммуникативных задач, ситуаций и тем общения, опираясь на знания, умения и навыки, полученные на предыдущем этапе, уровне обучения.

Государственный образовательный стандарт по РКИ определяет основным источником социокультурной информации для иностранных учащихся в учебном процессе текст, который знакомит с реалиями российской действительности и ценностями духовной культуры, помогает адаптироваться к жизни в новой социокультурной среде. Выбор текста для занятий должен отражать тематику изученного ранее лексико-грамматического материала, быть актуальным, иметь познавательный характер, отличаться национальной и кросс-культурной спецификой, вызывать мотивацию, побуждающую к чтению и обсуждению. При отборе обучающего материала следует учитывать такие факторы: возраст студентов (актуальность, познавательность материала), уровень их знания языка (изученный лексико-грамматический материал), сфера интересов. Так, тексты молодежных журналов наиболее подходят для работы на продвинутом этапе обучения, когда иностранные учащиеся уже достигли довольно высокого уровня языковой компетенции и могут адекватно воспринять информацию, изложенную в тексте, разобраться со стилевыми и стилистическими особенностями лингвистических форм, распознать зависимость способа выражения от условий представленного коммуникативного акта, позволяя существенно расширить социокультурную компетенцию учащихся. Иными словами, требуется дифференцированно или даже индивидуально подходить к выбору вопроса, темы там, где это представляется возможным.

По нашему мнению, и цели обучения, и его содержание не являются раз и навсегда заданными, они могут меняться в зависимости от конкретных условий. Поэтому возможно включение элементов краеведения в социокультурный компонент в процессе обучения, например: сведения о памятниках природы и культуры, культурных ценностях местных музеев, народных промыслах и фольклоре, что особенно актуально для городов, удаленных от центра России. Включение знаний о регионе является одним из путей успешного решения коммуникативных задач, стоящих перед студентами, а также повышения мотивации овладения РКИ.

Среди проблем, которые недостаточно разработаны в методике обучения, в том числе и РКИ, назовем проблему взаимодействия разных видов искусства. Сочетание художественного слова с живописью, музыкой, кино помогает более глубокому проникновению в смысл раскрываемых образов и их интерпретацию. Можно привести примеры таких образов, раскрываемых с помощью произведений русской литературы, музыки и живописи: тема русской тройки — А.С. Пушкин — «Зимняя дорога», А.А. Фет — «Чудная картина», роман «Тройка» на сло-

ва П.А. Вяземского, П.И. Чайковский — «Ноябрь. На тройке» (из фортепианного цикла «Времена года»), первая часть 4-й симфонии «Зимние грезы»; тема весны — Ф.И. Тютчев — «Весенние воды», роман С.В. Рахманинова «Весенние воды», А.К. Саврасов — «Грачи прилетели», «Половодье»; осенняя природа — А.К. Толстой — «Осень. Обсыпается весь наш бедный сад...», И.А. Бунин — «Листопад», П.И. Чайковский «Октябрь. Осенняя песнь». Подобных примеров достаточно много.

В публикациях встречается мысль о необходимости прививать коммуникантам не только опыт восприятия новой для них социокультурной среды, но и опыт поведения и мышления в другой культуре. Так, С.В. Беляева считает, что в процессе аккультурации актуально воспитание у коммуникантов эмпатических способностей [2. С. 14—15]. Эмпатия связана с опытом эмоционально-оценочного отношения к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных и социокультурных общностей. Сформированность эмпатической способности означает готовность индивида (толерантность) к восприятию иного образа мыслей, умение соотносить свое и чужое, позволяющее избегать сбоев в общении. Таким образом, эмпатия получает новое толкование в контексте диалога культур как неотъемлемое качество языковой личности.

Роль преподавателя русского языка в процессе формирования социокультурной компетенции иностранных студентов состоит в том, что он, помимо высокого уровня лингвистических, лингвострановедческих и культурологических знаний, владения методикой преподавания, должен быть хорошо осведомлен в области психологии, понимая внутренний мир и психику учащихся — представителей разных стран мира, их духовные ценности, иметь представление о доминирующей религии, в целях привития положительного отношения к культуре изучаемого языка.

Задача преподавателя заключается в создании наиболее благоприятной атмосферы (доброжелательность, тактичность, поощрение, одобрение на занятиях), что создает обстановку доверия и уверенности учащихся в собственных силах. Чтобы усилить общение, взаимодействие между учащимися в процессе обучения, преподаватель должен владеть исчерпывающими сведениями об обучаемых. Специальное социально-психологическое изучение, направленное на выявление степени сплоченности членов группы, их заинтересованности в предлагаемой информации, уровня психологической готовности к восприятию знаний, помогут наладить систему межличностных отношений обучающихся, в которую вовлекается преподаватель на равных с ними правах.

Знакомить учащихся с социокультурными знаниями представляется трудным, если все факторы усвоения информации,ываемые бессознательно при ориентировке в потоке предлагаемой информации, будут свободно варьироваться. А.А. Леонтьев предложил следующий путь обучения: «жестко задать их (факторы) с самого начала, сознательно наложить ограничение на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия получения и обработки информации. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения в этой жестко заданной, управляемой ситуации, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы

и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков в новые условия общения» [3].

Одна из важнейших задач преподавания РКИ — формирование у учащихся способности взглянуть на предмет изучения глазами его носителя, что предполагает понимание сугубо национальных и этнических принципов организации, а это невозможно без рассмотрения такого сложного явления, как ментальность или менталитет нации, которые представляют собой одну из базисных подструктур духовного начала человека. Современные подходы к проблеме менталитета предполагают интегрированные исследования его проявлений, ибо для всестороннего изучения менталитета необходимо опираться на достижения антропологии, этнопедагогики, этнографии, истории, философии, культурологии, социологии и других наук.

Мы предполагаем, что представления о нормах и способах общения находятся в прямой зависимости от психологических особенностей представителей культуры. Многие сложности овладения русским языком иностранными учащимися можно усмотреть в этнокультурном и интеллектуальном пороге. Помочь такому преодолению возможно, создав для учащихся предпосылки к пониманию того, как формируются сугубо этнические лингвосоциокультурные представления. Эти знания нужны, прежде всего, для выработки умения, взглянув как бы со стороны, оценить себя с точки зрения носителя определенного менталитета.

Исследования А.С. Байрамова подчеркивают важность среды, в которой проходит изучение учащимися нового для них менталитета [1]. Преподаватель русского языка является для иностранных учащихся представителем российской социальной общности и одновременно носителем определенного менталитета. В ходе взаимодействия с учащимися он транслирует им потоки информации, которые выступают содержательными единицами менталитета.

Важным требованием для преподавателя РКИ, кроме отличного знания языка, является его интерес к внеаудиторным видам деятельности. Музыка, естественные науки, танцы, поэзия, фильмы, национальная русская кухня, обычаи, костюмы и религия — все это может включаться, проявляться и находиться в поле зрения иностранных учащихся, а русский язык, используемый в этих сферах, дает импульс к развитию любознательности и интересам студентов, при этом преподаватель в подобных ситуациях часто является лучшим источником информации.

При акцентировании внимания учащихся на социокультурном компоненте не менее важным является процесс педагогического общения преподавателя как с группой, так и индивидуально с каждым из обучаемых. Содержанием такого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств в целях оказания воспитательного взаимодействия, а также целостная, педагогически целесообразная самопрезентация личности преподавателя. Педагог активизирует данный процесс, организует его и управляет им.

Учебная эстетика помогает не только учить овладевать языком, но и, раскрывая красоту и духовную силу русского языка, обогащает учащихся, что можно рассматривать как богатый источник побуждений к общению на русском языке, к живому интересу к русскому слову и стоящему за ним миру. Преподаватель

РКИ должен передавать учащимся свое эстетическое отношение к языку. Уважение к языку и стоящему за ним опыту общения происходит при демонстрации его возможностей экономно, четко, просто, изящно или остроумно передать какой-либо смысл.

Созданию и поддержанию мотивации, интереса к русскому языку способствуют следующие условия: установка на сознательность усвоения знаний, опора на личный опыт учащихся, постановка познавательных задач, активизация методов учебной деятельности, проблемность обучения, усиление творческих начал и исследовательских моментов в нем.

Продуктивное социокультурное образование предполагает и самостоятельную учебную деятельности учащихся, выступающей как цель и одновременно как средство образования, обеспечивая реализацию личностного творческого потенциала обучаемых, накопление ими эффективного индивидуального опыта освоения и использования иностранного языка и условия для его самоопределения, самореализации и развития в языковой и образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Байрамов А.С. Актуальные психологические проблемы формирования личности. — Баку: Азернешр, 1981.
- [2] Беляева С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2007.
- [3] Леонтьев А.А. Психологические особенности обучения иностранным языкам в школе. — М., 1976.
- [4] Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция. — Воронеж, 2003.
- [5] Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук.— Тамбов, 1999.

PROBLEMS OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS LEARNING RUSSIAN

O.G. Butyrskaya

The Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Problems of selecting socio-cultural learning material for teaching Russian as a foreign language, qualities of teachers as carriers of Russian culture and way of thinking are considered in this article.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РОССИИ

Л.И. Соколова

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

В данной статье показаны пути создания методической базы обучения математике студентов-иностранцев. Особое внимание уделено вводно-предметному курсу как по научному стилю речи, так и по математике, что создает предпосылки написания учебника с целью интенсификации обучения и возможности самостоятельной работы.

Подготовка специалистов для зарубежных стран осуществляется в России уже более полувека. Если в самом начале это были единицы иностранных граждан, то в настоящее время — это десятки тысяч. Обучение проводят крупнейшие вузы страны. В разных городах функционируют специализированные факультеты, задачей которых является подготовка иностранных граждан к обучению в вузах РФ на русском (неродном) языке.

Изменения, происходящие в стране, безусловно, влияли на количественный и качественный состав иностранных граждан, приезжающих обучаться в Россию. Расширение экспорта образовательных услуг, тенденции глобализации, необходимые стартовые условия — все это служит стимулом для совершенствования образования.

Создание единого европейского образовательного пространства поставило новые задачи в организации учебно-методического процесса вузов.

Российский Университет дружбы народов, который был создан специально для обучения иностранных граждан, готовится к своему пятидесятилетнему юбилею. Подготовительный факультет университета (факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин), который осуществляет довузовское образование, накопил огромный опыт научно-методической работы.

Многие исследователи справедливо отмечают, что в области преподавания общенаучных дисциплин на русском языке как иностранном имеются лишь отдельные разработки в рамках частных методик. Мало кто из преподавателей рискует разрабатывать «пограничную» с методикой русского языка область — овладение студентами языком науки в процессе изучения общенаучных дисциплин.

Преподавание математики на подготовительных факультетах всегда было предметом обсуждения. Методику преподавания любого предмета определяют специфика работы с иностранными гражданами и объективные трудности, главными из которых являются: поздний и неравномерный заезд, низкий уровень знаний по профиiliрующим предметам и как следствие — невозможность оптимально сформировать учебные группы по уровню знаний.

Специфика преподавания математики, в свою очередь, обусловлена еще и трудностями преподавания самого предмета, главными из которых являются: раннее введение математики в группах (на 4—5 неделе после начала изучения русского языка); малое количество часов, отведенных по учебному плану на изучение предмета, при большом объеме программы.

Научная организация учебного процесса рассматривается как определенная система, постоянно требующая регулирования и совершенствования. Основная сложность в оценке учебного процесса — его качественное состояние. Часто в учебном процессе упор делается на расширение объема изучаемого материала, что приводит к перегрузке студентов, нанося ущерб развитию навыков самостоятельного творческого мышления.

На подготовительном факультете РУДН проводились в течение многих лет исследования методики преподавания математики. В процессе исследования был использован сравнительный подход к обучению математики в группах нормального и позднего заездов, а также в группах с традиционной методикой (**ТМ**) и модернизированной методикой, которую мы будем впоследствии называть компетентностной (**КМ**).

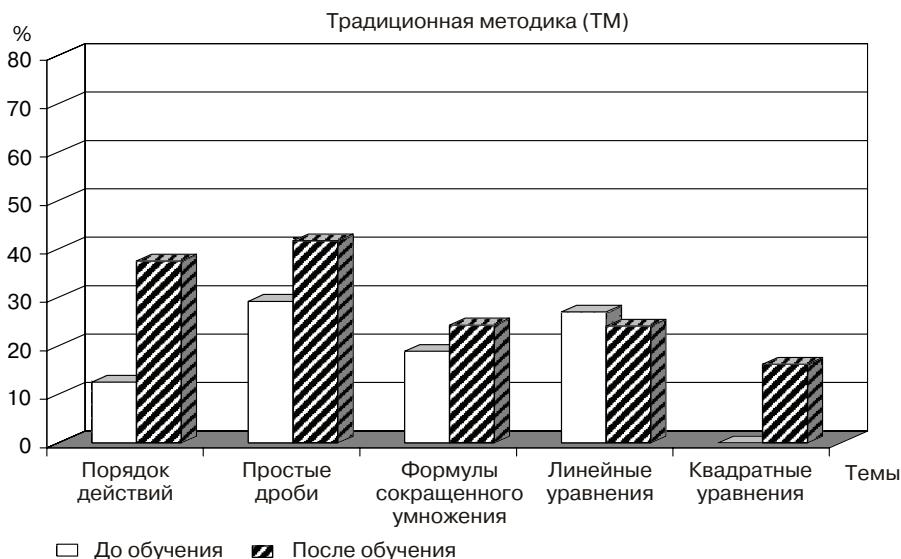
Как правило, поздно приезжающие студенты, обладая слабыми знаниями по математике, попадают в группы с традиционным обучением. При обучении по традиционной методике (**ТМ**) преподаватели математики предпочитают как можно меньше говорить по-русски (особенно на первых уроках), а использовать вводный курс математической символики.

С целью овладения студентами языком науки в рамках компетентностной методики (**КМ**) разработан комплексный подход к изучению математики, который включает:

- разработку методики оперативного контроля качества знаний (при изучении или повторении определенной темы можно видеть на дисплее, сколько процентов студентов в группе усвоили данную тему);
- разработку тематических планов, составленных по специальной методике, со строгим учетом последовательности прохождения материала (построение симметричных матриц связей между темами учебного материала);
- разработку вводно-предметного курса русского языка (научный стиль речи по математике), созданного совместно преподавателями русского языка и математики;
- детально разработанные первые занятия по математике при раннем введении предмета (начальный цикл), которые помогают расширить знания по элементарной математике, повторяя и закрепляя при этом пройденное при изучении научного стиля речи.
- межпредметные связи и преемственность.

В процессе исследования методик преподавания (**ТМ** и **КМ**) студентам многих групп разных специальностей была предложена одна и та же контрольная работа на первом и последнем занятии по математике.

В таблицах приведен фрагмент исследования уровня знаний по некоторым темам, который показывает преимущество компетентностной методики (**КМ**).



Результаты исследований были практически одинаковыми по годам, но в последние годы наметилась тенденция ухудшения качества знаний.

Приведем пример. Так, в 2006/2007 учебном году студенты экономических специальностей (70 человек), обучаясь на подготовительном факультете по традиционной методике (**ТМ**), выполнили одну и ту же проверочную работу по математике при поступлении на факультет и после его окончания.

В работе было 20 вопросов. Все задания переведены на 5 языков. Для решения задач, входящих в задание, требовался определенный уровень знаний. При этом вычисления, которые необходимо было произвести в работе, очень просты,

так как целью проверки были не вычисления, а уровень знаний приехавших абитуриентов и желание посмотреть, каким он стал после завершения обучения на подготовительном факультете и как формируется компетентность обучающихся студентов. Оказалось, что отдельные темы и даже целые разделы многим неизвестны вообще (порядок действий, пропорции, логарифмы, элементарные функции, элементы геометрии и тригонометрии). По завершении обучения математике у студентов продолжают встречаться следующие ошибки: деление на нуль, порядок действий, сколько угодно знаков равенства в уравнении, построение прямой линии по 7—10 точкам; решение самым длинным способом с громоздкой записью даже там, где можно решить устно; в ответе оставляют не до конца преобразованное выражение и другие.

Результаты оказались следующими:

Были плохие знания и остались плохими —	7 чел. — 10%	} 57%
Знания не изменились —	33 чел. — 47%	
Знания улучшились —	30 чел. — 43%	

Анализируя результаты, можно выделить две главные причины тенденции ухудшения качества знаний: значительное снижение уровня знаний иностранных абитуриентов, приезжающих учиться; желание преподавателей успеть освоить стандартную годовую программу, нарушая последовательность прохождения материала, считая многие темы простыми и уже известными студентам и вставляя их в обучение по мере столкновения с проблемой.

В основе проведенного исследования лежит следующая гипотеза: систематизируя накопленный опыт преподавания, используя выводы, ранее уже сделанные другими исследователями, а также личный опыт, можно выявить потенциальные возможности интенсификации процесса обучения математике иностранных граждан и повышения его качества как за счет поисков в области форм и методов обучения, так и за счет резервов, которые заложены в психологии и физиологии.

Результатом проведенных исследований стал, в частности, вывод: при изучении математики необходим процесс интенсификации обучения как один из путей совершенствования методики, т.е. возможность повысить темпы обучения без снижения качества.

Говоря о **компетентностной** методике, мы имеем в виду **творческий подход** к обучению математике (инновации) с целью овладения студентами языком науки в процессе обучения (формирование компетентности).

Особое внимание должно уделяться вводно-предметному курсу (научный стиль речи по математике и первые уроки по предмету), который является основой для написания единого пособия (3) по математике как важнейшего объекта педагогического проектирования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Соколова Л.И. Комплексный подход как условие интенсификации преподавания математики на подготовительных факультетах вузов. Международная конференция «Традиции и новации при обучении иностранных и российских студентов на подготовительном факультете»: Тезисы докладов. — М.: РУДН, 1995. — С. 100—101.

- [2] Соколова Л.И. Системный подход к разработке тематических учебных планов и повторению математики как средство интенсивного обучения. Материалы конференции: статьи и тезисы. — М.: РУДН, 2000. — С. 213—218.
- [3] Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся. — СПб.: Нестор, 2000.

**SOME SPECIAL ATTITUDE
IN TRAINING MATHEMATICS FOR FOREIGN STUDENTS
OF PREPARATORY DEPARTMENTS**

L.I. Sokolova

Faculty of mathematics and computer science
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the ways of creating educational basis in mathematics for foreign students. Special interest is devoted to the elementary course of the subject and to the ways of creating new textbooks for the students.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СТРАНАХ БЛИЖНЕГО ВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ ИЗРАИЛЯ)

Н.В. Дубинина, Н.Б. Ковыршина

Кафедра иностранных языков филологического факультета

Российский университет дружбы народов

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

В статье рассматриваются вопросы языковой ситуации, языковой политики и образовательных процессов в Израиле, стране Ближнего Востока, где наиболее многообразна палитра языков и культур.

В начале XXI в. с усилением интеграционных и глобализационных процессов все острее встают проблемы языкового и межкультурного взаимодействия стран, расположенных в том или ином регионе мира. Поскольку «все четче звучит мысль о том, что только образование с его системой воспитания может стать гарантом сохранения и развития человеческой цивилизации» [11. С. 12], особую значимость приобретают вопросы языковой ситуации и языковой политики, образовательных процессов в близлежащих государствах. На наш взгляд, страны Ближнего Востока, особенно Израиль, где наиболее многообразна палитра языков и культур, представляют значительный интерес.

На разных этапах истории Израиля языковая политика оказывала неоднаковое влияние на языковую практику общества. Наиболее сильным это влияние было в период активного возрождения иврита. На протяжении столетий иврит считался мертвым языком, хотя евреи в диаспоре использовали его для молитв, изучения религиозных текстов и для общения с единоверцами из других стран, если у них не было другого общего языка. Хотя религиозные тексты, написанные на иврите, существуют более трех тысячелетий, а светские литературные произведения появились уже в семнадцатом веке, возрождение иврита в качестве разговорного языка повседневного общения началось только в начале двадцатого столетия.

Около ста лет назад языковая ситуация была совсем иной: Оттоманская Палестина была населена главным образом арабоговорящими и говорящими на ладино евреями-сепардами и арабами и евреями-ашкеназами, говорящими на идиш. Турецкий был языком официальных структур.

Более ста лет прошло с момента создания Элиэзером Бен-Иегудой в 1890 г. Комитета языка иврит, основания в 1904 г. первой в Иерусалиме учительской семинарии для преподавателей иврита и открытия в 1905 г. в Яффе гимназии «Герцлия» — первой в мире средней школы, где преподавание велось на иврите. Менее чем за четверть века деятельность этих учреждений на Ближнем Востоке привела к значительному расширению сферы употребления иврита, который превратился из литературного языка немногочисленной элиты в язык современной нации, ныне живущей в своем государстве.

Если в начале XX в. только 40% евреев Палестины (около 34 тысяч человек) говорили на иврите, в то время как 36% — на идише, 18% — по-арабски и 4% — на ладино, то репатрианты второй и третьей волны добровольно выбрали иврит в качестве повседневного общения. Выросшее за годы мандата более чем в семь раз еврейское население Палестины (с 84 тысяч человек в 1922 году до более 640 тысяч человек двадцать пять лет спустя) все больше принимало иврит как единственный общепринятый язык общинной и культурной жизни [9. С. 188—190; 10. С. 256—257]. Уже во второй половине 1930-х гг. была развернута широкомасштабная сеть преподавания иврита, включавшая 400 учебных классов, в которых работали 169 преподавателей и одновременно занимались 5420 учащихся. Кроме того, мандатные власти Великобритании официально признали статус иврита как одного из языков общественной жизни в Палестине (наряду с английским и арабским), что также способствовало созданию благоприятных условий для использования иврита не только в учебных заведениях, но и в повседневной жизни.

Первое поколение репатриантов рассматривалось как «поколение пустыни» — в этом образе русский-израильский писатель Ашер Гинзбург, принявший псевдоним Ахад Хаам (в переводе с иврита — «один из народа») установил параллель между репатриантами, переселявшимися в конце XIX — начале XX века, и евреями, пережившими исход из Египта в страну Израиля более трех тысяч лет назад. Они должны были забыть о веках жизни в изгнании так же, как евреи, ведомые Моисеем, должны были скитаться по пустыне сорок лет, чтобы избавиться от воспоминаний о годах рабства в Египте, прежде чем смогли вступить на Землю Обетованную. Выражение «галутная ментальность» (галут переводится как «изгнание») использовалось как ругательное и считалось позорным выглядеть или разговаривать как галутный еврей. В качестве ритуала отречения от прошлого и начала нового этапа в жизни предполагалось гебраизировать имена и фамилии, и многие делали это с большим энтузиазмом. Так, русское имя Светлана превращалось в Ора или Орит (свет на иврите — «кор»), немецкая или идиш фамилия Штейн («камень») переводилась на иврит как Эвен, Села или Цур. Другие выбирали себе и своим детям библейские имена [см. подробнее: 12].

Таким образом, сионистская языковая политика была нацелена на установление и укрепление статуса иврита и как официального языка, и как языка повседневного общения.

Практически к середине XX в. иврит из языка, знание которого на протяжении столетий поддерживалось в рамках институтов формального образования, где обучались преимущественно мужчины, стал фактором беспрецедентного успеха практического воплощения идеологии языкового возрождения. Следует отметить, что многолетние преследования евреев в странах рассеяния служили немаловажным фактором, толкавшим прибывавших в Палестину репатриантов к отказу от языковой и культурной идентификации со странами исхода и к принятию еврейского национального языка — иврита — как своего рода «остова», вокруг которого будет строиться их новая национальная и культурная идентичность.

История возрождения иврита давно уже признана едва ли не самой удачной из многочисленных предпринимавшихся на протяжении последних двух столетий попыток воссоздания и «оживления» языка, считавшегося «мертвым». В этом смысле единственным реально действующим носителем языковой политики является Министерство образования, поскольку формируемая им политика переводится на язык цифр, имеющих прямое влияние на языковую практику, определяющей, кому и какие языки изучать, когда и сколько часов в неделю, на каких языках сдавать экзамены и т.д. Сам факт, что только в 1995—1996 году Министерство образования впервые сформулировало свою политику в области изучения языков и опубликовало соответствующий циркуляр, свидетельствует о том, что эта проблема не была в числе приоритетных. Существенные изменения в языковой ситуации в Израиле потребовали от руководителей системы просвещения определить и сформулировать свою позицию.

В последние десятилетия изменения в языковой практике Израиля в связи с притоком репатриантов привели к изменению языковой идеологии в сторону большей толерантности к многоязычию. Сейчас языковая политика Израиля находится в стадии перехода от монолингвистической идеологии (преимущество иврита) к мультилингвизму. Возрождение иврита столкнулось сегодня с любопытным парадоксом: именно в тот момент, когда иврит стал родным для всего населения, он начал терять свою роль языка, на котором «все может быть сказано и создано». Это происходит на фоне общего упадка сионистской идеологии в Израиле.

Сегодня официальными языками государства Израиль являются иврит и арабский, что обусловливалось языковой политикой властей на протяжении истории Израиля и Палестины. В 1922 г. Королевский указ установил, что официальными языками в Палестине являются английский, арабский и иврит (именно в таком порядке) [7. С. 137—167]. После поправки, принятой в 1949 г., английский язык потерял статус официального, иврит был провозглашен первым государственным языком, а арабский — вторым. С тех пор государство Израиль приложило немалые усилия для укрепления доминантного статуса языка иврит. В настоящее время в стране действуют две системы образования — еврейская и арабская. Обе финансируются из госбюджета.

В Израиль из различных арабских стран прибыли 632 тысячи человек (19,8% от общего числа репатриантов за 1919—1998 г.). Из них почти 269 тысяч репатриантов — из Марокко, 130 тысяч — из Ирака, 66 тысяч — из Йемена, 54 тысячи — из Туниса, 38 тысяч — из Египта, 37 тысяч — из Ливии, 26 тысяч — из Алжира, 8 тысяч — из Сирии и 4 тысячи — из Ливана.

Нельзя забывать, что, начиная с VII—IX вв. арабский язык стал разговорным языком большинства евреев, проживавших в этих странах, вытеснив ранее выполнявший эту функцию арамейский язык. Переход на арабский язык открыл еврейские общины Южного и Западного Средиземноморья влиянию арабской культуры, аккумулировавшей благодаря многочисленным переводам на арабский с греческого, арамейского, персидского и хинди значительную часть куль-

турного наследия античного мира и домусульманского Востока [3. С. 15—25; 4. С. 70—102].

По мнению некоторых израильских ученых, арабский имеет в Израиле низкий статус — как в еврейском обществе в целом, так и среди самих выходцев из арабоязычных стран, для которых с высоким социальным положением традиционно ассоциировались французский и английский языки.

21 ноября 2006 г. члены парламентской комиссии по образованию единогласно решили, что в Израиле следует создать Академию арабского языка (по аналогии с Академией иврита) в связи со снижением уровня владения языком среди израильских арабов. Сейчас все чаще молодые израильские арабы даже в повседневном общении на бытовом уровне пользуются не арабским, а ивритом. Создание академии поможет преодолеть эту тенденцию. Согласно законопроекту, академия должна будет определять развитие арабского языка в Израиле на основе исследования разных периодов его существования и всех лексических пластов. Финансируовать академию будет Министерство просвещения, а главе этого ведомства будет доверено право назначения первых 15 академиков.

В последнее время в Израиле стали все чаще появляться периодические издания на арабском языке, ориентированные на арабоязычное население. 8 августа 2007 г. вышел в свет первый номер израильской газеты «Аль-Фаджр аль-джадид» («Новая заря»). Она издается в городе Назарет, где проживают арабы-христиане, тиражом 23 тысячи экземпляров и будет распространяться преимущественно в арабских городах и селениях Галилеи и Негева. Она станет основным конкурентом выходящей уже почти 60 лет газете «Аль-Иттихад» («Союз»), близкой к коммунистическим кругам и левым арабским партиям.

Израиль считает себя частью Европы и вытесняет из сознания свою принадлежность к Ближнему Востоку. Набирающие силу в последние десятилетия процессы глобализации в политической, экономической и культурной сферах, а также углубляющееся сотрудничество между Израилем и США обеспечили в Израиле высокий статус английскому языку. Но арабский язык может стать мостом между арабами и евреями в Израиле, а также между израильтянами и палестинцами и другими арабскими странами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ближний Восток и современность. Сб. — Вып. 6. — М.: Ин-т изучения Израиля и Ближнего Востока, 1999.
- [2] Арабская средневековая культура и литература. — М.: Наука, 1978.
- [3] Фильшинский И.М. Арабская литература в средние века (8—9 вв.). — М.: Восточная литература, 1978.
- [4] Ланда Р.Г. История арабских стран. — М.: Восточный ун-т, 2005.
- [5] Миграционные процессы и их влияние на израильское общество. Сборник статей. — М.: Ин-т изучения Израиля и Ближнего Востока, 2000.
- [6] Д-р Белла Котик-Фридгут. Динамика языковой ситуации и языковой политики в Израиле. — Иерусалим: Иерусалимский ун-т, 2006.
- [7] E. Nadel and J. Fishman. English in Israel: A Sociolinguistic Study, in J. Fishman, R. Cooper and A. Conrad, (Eds.) The Spread of English (Rowley: Newbury House, 1977).

- [8] Федорченко А.В. Израиль накануне XXI века. — М.: Институт изучения Израиля и Ближнего Востока, 1996.
- [9] Израиль // Страны мира. — М., 2000.
- [10] Страны и народы. Энциклопедия. — СПб.: Дельта, 1997.
- [11] Талалова Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [12] Лапидус Р. Русские влияния на ивритскую литературу в период между 1870—1970 годами. — М.: ИМЛИ РАН, 2004.

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL SPREAD'S FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE MIDDLE EAST COUNTRIES (BY THE EXAMPLE OF ISRAEL)

N.V. Dubinina, N.B. Kovyrshina

Department of Foreign Languages of the philological faculty
Russian People's Friendship University
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article touches upon the problems of language situation and language policy of educational processes in Israel, Middle East country, where the variety of languages and cultures is more vividly expressed.

НАШИ АВТОРЫ

Авдеева И.Б., доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана

Александрова А.Ю., аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Алферова Д.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4, ИИЯ РУДН

Аносова О.Г., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 4 ИИЯ РУДН

Багана Ж., доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Белгородского государственного университета

Баранова Н.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономико-математического моделирования экономического факультета РУДН

Бутырская О.Г., аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

Говорухо Р.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Доценко М.Ю., ассистент кафедры русского языка ИМОП Санкт-Петербургского государственного политехнического университета

Дубинина Н.В., ст. преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН

Егорова Л.А., ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 4 ИИЯ РУДН

Змушко А.А., ст. преподаватель кафедры общетеоретических дисциплин Российской государственной социальной университета в г. Наро-Фоминск, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук по кафедре высшей математики РУДН

Зыкова М.И., ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 2 ИИЯ РУДН

Иванчикова Т.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и филологии Чебоксарского кооперативного института Российского университета кооперации

Ильина В.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова

Ковыршина Н.Б., доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН, кандидат филологических наук

Ли Дань, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН

Мекеко Н.М., кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и культуры речи Академии экономической безопасности МВД

Метелева В.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии Кубанского государственного университета

Мэн Цинжун, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН

Найденова Н.С., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН

Сат К.А., преподаватель Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования

Соколова Л.И., доцент кафедры математики и информатики Российского университета дружбы народов.

Степаненко В.А., кандидат педагогических наук, зав. кафедрой русского языка ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова

Хапилина Е.В., кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры французского языка Белгородского государственного университета