
ТЕХНИКА РЕЧИ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ

Л.Р. Биктеева

Кафедра русского языка как иностранного и культуры речи
Нижегородский государственный педагогический университет
ул. Ульянова, 1, Н. Новгород, Россия, 603950

В статье поднимается вопрос о развитии и совершенствовании фонационного дыхания в звучащей речи, голоса как основного инструмента будущего преподавателя, а также четкости его дикции.

В речи первостепенную роль играет правильно поставленное дыхание. В состав речевого аппарата входит дыхательный отдел, обеспечивающий рече-производство, фонетическое оформление звучащей речи необходимой для этого энергией.

Дыхание принимает самое активное участие в деятельности человека. Поэтому дыхание называют началом общения, «праматерью речи и мелодии», а речевой аппарат сравнивают со скульптором, который «лепит» звуки речи из волн «движущегося воздуха».

Речевое дыхание, связанное со звукопроизводством, называется фонационным (от греч. *phono* — «звук»). Оно отличается по своему характеру от дыхания во время молчания. Если физиологическое (во время покоя) дыхание состоит из ритмически чередующихся вдоха и выдоха, приблизительно равных по длительности, то в фонационном дыхании вдох значительно короче выдоха, причем во время речи дыхание гибко подчиняется требованиям артикуляционного аппарата и гортани, которые формируют звуки русской речи, произносимые с той или иной эмоциональной нагрузкой. В зависимости от того, какой звук произносится — гласный [у], сонорный [м], согласный шумный звонкий [д] или согласный шумный глухой [к], с какой силой он должен прозвучать, определяется и количество воздуха, и необходимое давление его на голосовые связки. Вдох и выдох физиологического дыхания осуществляется в основном через нос, время вдоха и выдоха одинаково коротко.

Если дыхание нетренированное, то при длительном говорении может участиться пульс, покраснеть лицо, появится одышка. Различается четыре типа дыхания в зависимости от того, какие мышцы принимают участие в дыхательном процессе:

— ключично-плечевое (верхнее) дыхание совершается мышцами, поднимающими и опускающими плечи и самую верхнюю часть грудной клетки. Это слабое, поверхностное дыхание, при котором активно работает лишь верхняя часть легких;

— грудное дыхание осуществляется межреберными мышцами. Поперечный объем грудной клетки изменяется. Диафрагма малоподвижна, поэтому выдох недостаточно энергичен;

— диафрагмально-реберное дыхание происходит за счет изменения продольного объема грудной клетки вследствие сокращения диафрагмы (наблюдается и сокращение межреберных дыхательных мышц, но очень незначительное);

— брюшное дыхание осуществляется путем изменения объема легких в продольном и поперечном направлениях вследствие сокращения диафрагмы, межреберных дыхательных мышц и брюшных мышц живота. Данный вид используется как основа для речевого дыхания.

Дыхание важно не только для верного звучания голоса, но и для разборчивости речи, для выработки хорошей дикции. Оно одновременно дает энергию для голоса и выступает в роли регуляторного механизма, который автоматически выравнивает силу звучания всех звуков русской речи, которые по природе своей разномошны. Это можно проверить, произнося поочередно, например, гласные [а], [и]: более сильное напряжение в области диафрагмы будет ощущаться при произнесении гласного [и], потому что он забирает больше энергии, чтобы «не отстать» в громкости звучания от гласного [а]. Такое «выравнивание» звуков речи — необходимое условие ее разборчивости, создания музыкальной выразительности звучащего слова.

Любой человек самой природой наделен голосом, который при наличии специальной тренировки может стать более сильным, гибким, звучным.

Генерация звука происходит в голосовых связках, щелях, затворах в полости рта. Работа голосовых связок обеспечивает дифференциацию звуков — их разделение на тональные (гласные и сонорные) и шумные.

Основными качествами голоса считаются следующие:

— сила, зависящая от активности работы органов речевого аппарата: чем больше давление выдыхаемого воздуха через голосовую щель, тем больше сила звука;

— полетность — способность посылать голос на различные расстояния, регулировать его громкость;

— гибкость, подвижность голоса — умение легко его изменять, прежде всего по высоте.

Хорошо поставленному голосу свойственно богатство тембральной окраски. Тембр — окраска звука, яркость, индивидуальность.

Тембр — это природное свойство голоса. Он зависит от физической природы голосового аппарата, определяется всем психофизиологическим складом человека и несет индивидуальные, неповторимые тембральные признаки. Именно по тембру голоса мы узнаем человека, даже не видя, а только слыша его. Но тембр не является неизменным, неподвижным. У одного и того же человека тембр голоса меняется в зависимости от того, в каком состоянии находится говорящий: в спокойном или взволнованном, возбужденном.

Исходный тембр голоса может изменяться при помощи резонаторов, которые делятся на три типа: верхний (голосовой), средний (полости рта и носа) и нижний (грудной), в который входят трахея и бронхи.

Каждый гласный звук содержит свои, характерные для него, усиленные обертоны, так называемые форманты гласных. Каждый звук имеет две основные фор-

манты, одна из которых возникает в глоточной полости, а другая — в ротовой. При произнесении глухих согласных наблюдается только работа артикуляционного аппарата, гортань и резонаторы не принимают участия в образовании звуков. При произношении сонорных и звонких согласных в работу включаются гортань и резонаторы.

В речи гласные звуки образуют ее мелодику и при правильной их организации содействуют звучности речевого голоса.

Каждый гласный звук отдельно, а также в сочетании с различными согласными имеет свое индивидуальное звучание.

К.С. Станиславский писал, что неприятны пестрые голоса, в которых звук [а] вылетает из живота, звук [э] — из голосовой щели, [и] протискивается из сдавленного горла, звук [о] гудит точно бочка, а [у], [ы] попадают в такие места, из которых их никак не вытащить.

В процессе произношения гласных звуков гортань то поднимается ([и], [ы], [э]), то опускается ([о], [у]), то остается на среднем уровне — ([а]).

Резонаторные ощущения помогают организовать работу голосовых связок так, чтобы исходный тембр голоса, рождающийся в гортани, имел в себе те обертоны, которые вызывают резонанс в верхнем, среднем и нижнем резонаторах.

В звуках речи существует два типа тембров: звука с преобладающим музыкальным колоритом (звука определенной высоты) и звука шумового колорита, в котором ухо отказывается уловить звуковой тон. Музыкальными мы называем те звуки, в которых звук определенной высоты преобладает над сопутствующими шумовыми элементами, не анализируемыми по высоте. Музыкальные звуки создаются колебаниями голосовых связок, от числа и интенсивности колебаний зависит окрашенность звука, то есть тембр. Шумными мы называем звуки, в которых невозможно выделить основной высотный тон.

Звучность речи зависит от количества встречающихся в ней музыкальных элементов и от их длительности. В этом отношении речь отдельных людей и отдельных народов имеет свои характеристики. Есть люди, говорящие беззвучно, с малым количеством музыкальных звуков и с большим — звуков шумовых; и наоборот, люди, которые почти ноют, когда говорят.

Различают высокий речевой голос и низкий речевой голос. На практике высокий и низкий речевой голос встречается как у юношей, так и у девушек.

Высокий речевой голос определяется хорошим звучанием в верхнем и среднем регистрах и неудобством в нижнем регистре. Низкий речевой голос определяется хорошим звучанием в низком и среднем регистрах и неудобством в верхнем регистре.

Итак, речевой голос является одним из элементов речи и правильно формируется в том случае, если нет препятствий со стороны слуха, психики и речеголосообразовательных органов. Иностранные студенты, будущие учителя русского языка, должны владеть своим голосом профессионально.

«Быть в голосе» — это значит добиться верного звучания его, без напряжения фонационных путей, когда голос переходит из одного регистра в другой, студент владеет силой, гибкостью голоса, может изменять темпоритм речи.

Дикционные недостатки делятся на органические и неорганические. Органические недостатки зависят от строения речевого аппарата, например, выдвинутая нижняя или верхняя челюсть, редко или криво поставленные зубы, длинный, толстый, неповоротливый язык, короткая уздечка языка. Органические недостатки являются причиной картавости, шепелявости, сюсюканья и т.д.

В этом случае дикционные упражнения могут лишь частично улучшить плохую дикцию. Полному ее исправлению не всегда помогает даже вмешательство медицины.

К неорганическим недостаткам относятся неправильное, нечистое произношение звуков из-за отсутствия внимания к речи. Это результат небрежного отношения к звуковой стороне языка в семье и в школе. С годами эти недостатки укореняются. К ним относятся:

1. Пассивность произносительного аппарата (вялость губ, языка, малоподвижная нижняя челюсть).
2. Неточность артикуляционных установок (дефектное произношение звуков).
3. Нарушение координации в работе артикуляционного и дыхательного аппаратов (органы артикуляции заняли необходимую позицию, однако энергия — дыхание — не подается вовремя и в необходимом количестве).
4. Нарушение координации в работе артикуляционного и голосового аппаратов (например, оглушение звонких согласных).
5. Разномощность (1) согласных и гласных, мешающая восприятию речи.
6. Нарушение фонетической структуры слова (выпадение согласных и их групп в начале, середине, конце слова и на стыке слов, выпадение гласных, слогов и даже значительной части слова из словесного комплекса).

К.С. Станиславский прибавляет к указанному списку еще ряд пунктов:

- а) голоса, по тембру не пригодные для звучания (сильные, гнусавые, слабые);
- б) скороговорка, проявляющаяся в «пробалтывании» и «проглатывании» звуков и слогов, что разрушает фонетический облик слова;
- в) искажение звучания согласных («тсязки-дзязки» (2), когда к [т]-[д] прибавляются звуки [с], [з]; ламбдацизм — произнесение [л] как — [уо]: ротацизм — недостаточная вибрация кончика языка при произнесении [р] и др.); разновидности сигматизма [ш], твердые [ч]-[ш'], «острые» и «тупые» [с]-[з]-[ц];
- г) диалектные нормы произношения;
- д) ритмия речи (нарушение норм ударения).

Малой подвижностью артикуляционных органов обуславливаются зажимы глотки, вялость корня языка, вялость кончика носа, завышенность голосового звучания у девушек, заниженность у юношей и т.п. Все эти недостатки требуют упорной, кропотливой, систематической работы по их преодолению.

Иностранные студенты, особенно начальных курсов обучения, как правило, обладают незначительным опытом публичных выступлений и потому, слабо владея техникой речи, мало заботятся о ее дикционной четкости. Более того, стремясь скрыть возможные ошибки в русской речи, они стараются говорить нарочи-

то невятно — не разжимая зубов и губ. В результате — неприятное бормотание, искаженное произношение и гласных и согласных звуков, невразумительность речи в целом. Будущие преподаватели, переводчики, менеджеры, журналисты, дипломаты до поры до времени не задумываются над тем, что говорящий публично волей обстоятельств предстает в роли лидера, авторитет которого, в ряду других факторов, мог бы укрепиться за счет мастерства его речи.

Хорошая дикция обеспечивает два важных коммуникативных качества речи — ее правильность и выразительность.

Выразительность речи — это такое ее свойство, благодаря которому обеспечивается привлечение и удержание внимания слушателей.

Для достижения дикционной выразительности нужна безупречная работа артикуляционных органов, всего речевого аппарата: глубокое речевое дыхание, не требующее напряжения: речевой голос приятного тембра и с широким диапазоном, четкое и правильное произношение, эмоциональная интонация.

Назовем важнейшие качества функционирования речевого аппарата, обеспечивающие четкость и выразительность дикции:

1. Мышечная свобода — состояние мышц речевого аппарата, при котором отсутствует избыточное напряжение как во всем аппарате, так и в отдельных его органах в моменты функционирования.

2. Активность — свойство артикуляционных органов точно и четко выполнять артикуляционные программы отдельных звуков в потоке речи.

3. Выносливость — свойство органов речи не утомляться при нагрузках любой сложности и продолжительности.

4. Эластичность — способность органов речи принимать любое положение, заданное артикуляционными программами звуков.

5. Плавность — способность артикуляционных органов плавно, без нажимов и препятствий переходить из одного положения в другое, согласно артикуляционной заданности.

6. Синхронность — умение всех органов речевого аппарата одновременно перестраиваться на заданную программу совместно с органами фонационного дыхания и голосообразования.

7. Темпоритмическая подвижность — способность артикуляционных органов откликаться на всевозможные изменения в темпоритах без нарушения артикуляционной базы в заданной артикуляционной программе.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Разномощность — это произношение звуков с разной степенью громкости.
- (2) «Тсяки-дзяки» — название искаженного звучания Т-Д, используемое К.С. Станиславским.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М., 1958.
- [2] Станиславский К.С. Собрание сочинений. В 8 т. — Т. 2. — М., 1954.
- [3] Станиславский К.С. Собрание сочинений. В 8 т. — Т. 3. — М., 1955.
- [4] Чистович Л.А., Кожевников В.А. Речь. Артикуляция и восприятие. — М.; Л., 1965.

**THE TECHNIQUE OF SPEECH
AS ONE OF THE TEACHING PHONETICS ASPECTS
FOR FOREIGN STUDENTS**

L.R. Bikteeva

Both Culture of speech and Russian as a foreign language department NNSPU
Uliyanova str., 1, N. Novgorod, Russia, 603950

In the article the question of both development and perfection of sound respiration in speech, of voice as the main future teacher's instrument and also its distinct diction is touched upon.

О ПАРАМЕТРАХ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ВНЕЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ ОБУЧЕНИЯ

О.П. Быкова

Кафедра методики, педагогики, психологии
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье рассмотрено, чем внеязыковая среда обучения РКИ отличается от языковой среды, а также предложены параметры для анализа внеязыковой среды. Теоретические положения проиллюстрированы конкретными примерами.

Преподавание в языковой среде и вне языковой среды имеет свои особенности. Эти особенности становятся очевидными для русского преподавателя-методиста РКИ, если он имел возможность долгое время преподавать как в языковой среде, так и вовне языковой среды и сравнивать две системы обучения. По словам С.Г. Тер-Минасовой, самое трудное — это осознать общеизвестное и увидеть очевидное. Учет отсутствия языковой среды обучения актуален и для стран с большими культурными различиями, и для стран, близких в культурном отношении. Анкетирование преподавателей русского языка из других стран — Сербии, Боснии и Герцеговины, Болгарии, — проходивших летний курс ФПК в ГИРЯП в июле 2007 года, показало, что и для данных стран учет наличия/отсутствия языковой среды не теряет своей значимости. На вопрос: «Что может затруднять взаимопонимание русского преподавателя с его иностранным коллегой?» большинство преподавателей ответило, что это — традиционная система образования в странах обучения, требующая соблюдения определенных законов и правил, отличающаяся от российской системы образования; недостаточное знание современных культурно-социальных изменений, произошедших в наших странах за последние годы; различная материально-техническая обеспеченность учебного процесса.

Итак, языковая среда может быть и должна быть противопоставлена внеязыковой среде. Первое, что отличает одну среду от другой, — это разная мотивация учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Учащиеся, которые приезжают получить образование в Россию, как правило, все-таки сориентированы на использование русского языка в своей будущей деятельности или хотя бы на коммуникацию на русском языке на период пребывания в стране. А учащиеся, которые учат русский язык у себя на родине, в большинстве случаев редко планируют или не могут позволить себе планировать найти работу с использованием своих знаний по русскому языку. Но изучение иностранного языка дает им дополнительный бонус во время поиска престижной работы. Поэтому ориентация учащихся на сдачу тестов по РКИ может служить для них объективной мотивацией и вне языковой среды.

Субъективной мотивацией, с нашей точки зрения, может являться развитие интереса к России, к русским людям, к русской культуре, а также возможность самовыражения через диалог культур, более глубокое понимание законов развития своего родного языка, своей родной культуры.

Второе отличие — это разное количество и качество обучающих параметров в языковой и во внеязыковой среде. Если в России учащихся-иностранцев окружает море языковой стихии в виде естественных зрительных, слуховых, слухозрительных, ситуативных, культурных опор, то вне России круг этих опор значительно уже, они чаще носят учебный, искусственный характер. Во внеязыковой среде неизмеримо возрастает роль средств обучения (учебников, пособий, АВСО и ТСО, компьютера, Интернета) и требований к ним. Атрибуты языковой среды и их роль в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся подробно проанализированы в исследовании И.А. Ореховой [6], которое представляет для нас несомненный интерес как оппозиция для описания того, чем и как можно восполнить вне языковой среды отсутствие данных атрибутов.

Третье отличие непосредственно связано с предыдущим. В языковой среде большинство методических стратегий опирается на модель «от действительности — к тексту», вне России реализуется обратная модель: «от текста — к действительности». Следовательно, основной единицей обучения вне языковой среды является текст, в то время как в языковой среде в настоящее время — это чаще всего дискурс. Задача преподавателя, работающего вне России, организовать дискурс, чтобы погрузить учащихся в русскую действительность, то есть в связанный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженными как вербальными, так и невербальными средствами (звуками, интонацией, жестами, мимикой, поведением).

Четвертое отличие вытекает из третьего: знания, получаемые учащимися вне языковой среды, слишком нормированы, стандартизованы, безличностны, поэтому задача преподавателя — придать этим знаниям определенную маркированность.

Пятое отличие определяется разным соотношением аспектов языка и видов речевой деятельности при обучении в среде и вовне среды. На наш взгляд, в зарубежных учебных заведениях, как правило, чтение, письмо, перевод, грамматика преобладают над аудированием и говорением, если, конечно, речь не идет об интенсивных языковых курсах.

Но внеязыковая среда неоднородна и может быть тоже описана по определенным параметрам. Факторы, лежащие в основе этого описания, по нашему мнению, можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам относятся: 1) особенности исторического развития и географического расположения стран; 2) особенности национального/ых языка/ов и взаимодействие и взаимовлияние имеющихся в настоящее время на данной территории языков; 3) особенности национальной культуры; 4) традиционная система образования; 5) современные общественно-социальные условия жизни.

Проанализируем каждый из вышеперечисленных аспектов.

1. Страны, связанные особенностями исторического развития и географического расположения, рассматривались В.И. Вернадским как страны, объединенные исторической вертикалью и географической горизонталью. Но на сегодняшний день мы не можем оперировать понятием только исторической вертикали, потому что, с одной стороны, наши дни еще не стали историей, а с другой — социальные процессы глобализации затрагивают все большее количество стран. Поэтому историческая вертикаль постепенно все в большей степени замещается на социальную составляющую (или дополняется социальной составляющей), которая включает в себя геополитические и социальные процессы, происходящие в данной стране, процессы глобализации и самоидентификации.

2. Особенности национальных языков, естественно, влияют на изучение иностранных языков, в данном случае русского языка. Законы положительной и отрицательной интерференции следует учитывать в процессе обучения. Но в настоящее время говорить об обучении только языку, опираясь лишь на сопоставление языков, явно недостаточно, так как идеи диалога культур, иноязычного образования, включающего не только и не столько вопросы изучения иностранных языков, но и вопросы изучения культур, охватывают все больше последователей. Это тем более важно, когда речь идет об изучении языка вне языковой среды, когда русский язык, возможно, и не станет специальностью для учащихся. Кроме того, большое значение имеют процессы взаимовлияния и взаимодействия языков, распространенных в настоящее время в той или иной стране. Особенно ярко это видно на примере двуязычных стран, где наряду с национальными языками государственным языком является один из европейских языков. У студентов из этих стран уже сформированы навыки и умения изучения иностранного языка, что нельзя не принимать во внимание при изучении ими русского языка.

3. Особенности национальной культуры также влияют на изучение иностранного языка и иностранной культуры, и учитывать культурную интерференцию также необходимо, как и языковую. Преподаватель должен принимать во внимание базовые знания учащихся не только в области языка, но и в равной мере в области культуры.

4. Принято выделять три уровня, на которых проявляется противопоставление «своего» и «чужого». Это уровни языка, культуры и общественной жизни. С нашей точки зрения, система образования включается и в понятие культуры, и в понятие общественной жизни. Рассматривая традиционную систему образования в той или иной стране, представляется необходимым проанализировать следующие вопросы:

1) отношение к знаниям и к языкам в данной стране, 2) культурно-языковой кругозор учащихся, 3) методические направления, стратегии и тактики, господствующие в стране при обучении языкам, 4) традиционно сложившиеся взаимоотношения между учителем и учащимися, 5) роль основных и вспомогательных средств обучения на занятиях по языку, 6) соотношение коллективных и индивидуальных форм обучения, 7) роль оценок и системы контроля, распространенные в учебных заведениях.

5. Пятый фактор, характеризующий внеязыковую среду, связан, по нашему мнению, с современными общественно-социальными условиями жизни в данной стране. К общественно-социальным особенностям мы относим открытый или закрытый характер данного общества, миграционные процессы, происходящие в нем, отношение к иностранцам, к интернациональным контактам, языковую политику страны, преобладание аскетичных или гедонистических настроений в обществе. Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что языковая политика многих стран в настоящее время нацеливает молодежь на изучение английского языка, тому есть ряд причин политического, экономического, социокультурного характера. Этот факт ведет к изменениям, которые происходят в сознании изучающих иностранный язык. Если ранее бесспорным считалось, что образ страны изучаемого языка не должен вызывать возражений и раздражений у учащихся [1], то в настоящее время это далеко не так очевидно. Изучение английского языка в наше время не сопрягается с положительным образом стран, в которых говорят на данном языке, не апеллирует к духовной культуре этих стран, а носит чисто прагматический характер.

На формирование языковой среды влияют внутренние факторы: особенности национального менталитета, деятельностно-психологические особенности.

«Языковая модель ментальности отражает основную установку русской философии, интуитивно осознавшей словесное достоинство русской ментальности, основанной на логическом развертывании основных концептов народной культуры, которые заложены в генотипе и существуют на уровне подсознания» [4. С. 15]. Известно определение Д.С. Лихачева концептосферы русского языка как жизни духа, излучающего особую энергию, и которая представляет собой, по его словам, концептосферу русской культуры [5]. С точки зрения целей нашего исследования нам представляется существенно важным не только рассмотреть понятия «национальный менталитет/национальная ментальность/концепты народной культуры/концептосфера», но и проанализировать их структуру.

Что касается концептов, формирующих концептосферу, то, по нашему мнению, их целесообразнее разделить на национальные, культурно-бытовые, культурно-духовные и социальные. Таким образом, в нашей работе мы будем говорить о национальном менталитете, включающем склад мышления и концептосферу, состоящую из национальных, культурно-бытовых, культурно-духовных и социальных концептов.

Под деятельностно-психологическими особенностями нами понимаются адаптационные особенности, гибкость мышления, способности к имитационным действиям и творчеству, сильная/слабая степень автоматизации при выполнении повторяющихся заданий, степень развития долговременной/кратковременной памяти, ориентация на учебный процесс, на результат или на взаимоотношения с преподавателем, склонность к рефлексии/импульсивности, сдержанность/эмоциональность в проявлении своих чувств.

В исследованиях И.Е. Бобрышевой и особенности национального менталитета, и деятельностно-психологические особенности, как мы это понимаем, объ-

единены понятием культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности учащихся [2]. Названная работа представляет для нас очень большой интерес, так как дает характеристику культурно-типологических стилей конкретных этнотипов. Последнее позволяет нам понять лучше не только наших учащихся в той или иной стране, но и спрогнозировать то, что происходит на занятиях по РКИ у наших зарубежных коллег в данной стране, а следовательно, научиться моделировать учебный процесс, дополняя, корректируя, расширяя и углубляя традиционные учебно-познавательные действия учащихся. Это с одной стороны. С другой стороны, нам думается, не совсем правомерно объединять особенности национального менталитета и деятельностно-психологические особенности наших учащихся в единое целое, так как тогда из круга рассматриваемых вопросов выпадает понятие концептосферы, в частности социальные концепты, которые могут оказывать, с нашей точки зрения, существенное влияние на процессы обучения иностранным языкам. Иностранные языки, как ни какой другой предмет, тесно связаны со многими социальными составляющими: и с социальным заказом общества, и с социокультурными стереотипами, и ментально-поведенческими традициями, и речевыми табу и императивами, и с социальным символизмом и т.д. Поэтому при необходимости учитывать культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности надо принимать во внимание и концептосферу учащихся, которая включается в понятие национального менталитета. Примером могут служить учащиеся из Северной и Южной Кореи или из Японии и Северной Кореи, которые, очевидно, обладают одними и теми же культурно-типологическими стилями учебно-познавательной деятельности, но разными концептосферами, что преподаватель русского языка не может игнорировать.

Конечно, все это деление достаточно условно, так как вышеперечисленные особенности внеязыковой среды в целом и внешние и внутренние факторы, характеризующие отдельные страны, тесно связаны между собой, одно определяет другое, одно вытекает из другого. Очевидно, например, что общественно-социальные условия жизни той или иной страны тесно переплетаются с особенностями ее системы образования. А система образования зависит от национально-культурных традиций данной страны, от ментальных и деятельностно-психологических особенностей, присущих ее жителям.

Но для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному во внеязыковой среде, на наш взгляд, важно было все названные особенности вычленить и систематизировать, чтобы обратить на них внимание русских преподавателей, предполагающих работать вне России.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М.: Русский язык, 1990.
- [2] Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 2004.

- [3] Колесов В.В. Язык и ментальность. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.
- [4] Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. — М.: ГИС, 2005. — С. 213—216.
- [5] Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 2004.

PARAMETERS AND CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OUTSIDE RUSSIA

O.P. Bykova

State institution of Russian Language of A.S. Pushkin
Akad. Volgin. str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article considers difference between studying Russian as foreign language within and outside linguistic environment. The article also proposes parameters to characterize this type of education, illustrated with live examples.

БИЛИНГВИЗМ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Г. Валеева

Кафедра иностранных языков № 2
Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Рассматривается понятие «переводческий билингвизм», анализируются особенности переводческой интерференции и пути преодоления ее отрицательных проявлений.

Явление билингвизма представляет собой владение индивидом родным и одним или несколькими иностранными языками, а следовательно, находящимися в контакте, последствия которого проявляются в речевой деятельности билингва. «Согласно Уриелю Вайнрайху, два или более языков находятся в контакте, если ими пользуются попеременно одни и те же люди. Явление попеременного использования одним и тем же человеком двух языков следует во всех случаях называть билингвизмом» [5. С. 36].

Своеобразие явления билингвизма, независимо от связи его с переводческой деятельностью, состоит в том, что владение двумя (и более) языками имеет, как правило, асимметричный характер. У большинства билингвов в процессе языкового контакта доминирует один (родной) язык, данный ему с молоком матери, и одна культура, впитанная вместе с этим языком (и отраженная в данном языке как в языковой картине данного этноса). С позиций доминирующего языка и доминирующей культуры интерпретируются значения лексических единиц, система смыслов речевых произведений на другом языке, воспринимаются факты иноязычной культуры.

Вайнрайх приходит также к выводу, что если два языка находятся в контакте в практике попеременного использования одним и тем же индивидом, то в языке данного индивида обычно можно обнаружить «примеры смещения норм каждого из двух языков», которые являются следствием пользования более чем одним языком. Такое смещение представляет собой интерференцию в речи индивида. Например, если французский язык является первым и на нем говорят *un simple soldat*, то индивид переносит это словосочетание на английский язык в форме *a simple soldier* вместо существующей английской формы *a private soldier* [5]. Таким образом, явление билингвизма неотделимо от явления интерференции.

Интерференция (от лат. *inter* — *между собой, взаимно* и *ferio* — *касаюсь, ударяю*) как понятие представляет собой взаимодействие языков (языковых картин мира, лингвокультур) в условиях двуязычия, складывающегося при языковых контактах либо при индивидуальном освоении неродного языка. Термин «интерференция» используется также для обозначения результатов самого явления интерференции, которые могут быть позитивными или негативными. Соответственно, различают положительную, или конструктивную, интерференцию и отрицательную, или деструктивную, интерференцию.

Положительная интерференция привлекает меньше внимание исследователей, поскольку проявляется в приобретении, закреплении и углублении знаний, умений и навыков в одном языке под влиянием другого и протекает незаметно, не требуя дополнительных усилий. Примером данной интерференции может служить перенос умений и навыков на уровне языковых и речевых универсалий, например, структурирование речи в форме высказывания, построение высказывания по определенной модели предложения, общей для контактирующих языков.

Отрицательная интерференция выражается в отклонении от системы, норм и узуса иностранного, «вторичного» языка-речи под влиянием родного. В рамках языка как системы интерференция способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике (акцент, нарушение интонационного рисунка высказывания). Главный источник интерференции — расхождения в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, различное соотношение интегральных и дифференциальных признаков, различные правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости, различная интонация. На лексическом уровне интерференция обусловлена несовпадениями в отношениях между означающими, означаемыми и знаками в двух языках. Часто можно наблюдать различия ассоциативных полей лексики, несовпадение лексической сочетаемости и многое другое. Источником интерференции является и различный состав грамматических категорий и/или различные способы их выражения [6. С. 197].

Наиболее интересные и в то же время наиболее сложные явления интерференции возникают, однако, не на уровне языка как системы, а на уровне узуса, в процессе реализации языка в речи, когда в силу интерференции фонетически, лексически, грамматически и даже интонационно грамотная речь на иностранном языке покрыта налетом чужого. В ней не оказывается того, что должно было бы быть в речи носителя языка, и, напротив, может возникнуть то, чего в речи носителя языка скорее всего не было бы [2. С. 317].

Явление билингвизма и проявление интерференции характерно и для переводческой деятельности. «Перевод — это языковой контакт и одновременно явление билингвизма» И в рамках этой деятельности билингвизм и интерференция обладают рядом специфических черт. Перевод — это «предельный случай билингвизма, редкий со статистической точки зрения, где сопротивление обычным последствиям билингвизма более сознательно и более организованно; случай, когда говорящий билингв сознательно борется против любого отклонения от лингвистической нормы, против любой интерференции...» [5. С. 37]. Иначе говоря, для переводческого билингвизма характерно понимание негативных явлений интерференции, знание приемов ее преодоления, стремление к сознательному и последовательному противодействию отрицательной интерференции.

Перевод — это ситуация билингвизма особого рода. Если обычно билингв пользуется то одним языком, то другим в зависимости от ситуации общения, то при переводческом билингвизме в условиях опосредованной коммуникации переводчик использует два контактирующих языка. В процессе перевода оба языка не только присутствуют, но и соотносятся друг с другом в акте речи и функционируют практически одновременно, благодаря механизму переключения с лингвокультуры одного социума на язык и культуру другого социума. «Именно эта

соотнесенность, и, в первую очередь, соотнесенность на уровне узуса и нормы и образует языковую базу переводческой компетенции» [8. С. 26].

В отличие от условий одноязычной коммуникации, переводческая деятельность направлена не на создание или восприятие первичного текста (оригинала), а на воссоздание текста-оригинала на языке перевода. Цель переводческой деятельности есть создание вторичного текста — текста перевода. Имея дело со сложным языковым и речевым знаком — текстом, с воссозданием на языке перевода уже существующего речевого произведения (оригинала), переводчик оказывается во власти не только двух систем языков, но и уже материализованного в знаках одного из этих языков высказывания/текста как сложного знака лингвокультуры. Следовательно, интерференция проявляется как взаимодействие, взаимовлияние на уровне дискурса, на уровне текстовых стратегий и конвенций, имеющих лингвистическую и этнокультурную составляющую.

В переводе осуществляется как контакт, так и столкновение культур на когнитивно-культурологическом уровне, но не только культуры одного народа с культурой другого как объективных способов жизнедеятельности народов, а и культуры исходного этноса, субъективно воспринятой и описанной автором оригинала в рамках текста, с субъективными представлениями переводчика о чужой культуре и об особенностях ее интерпретации автором оригинала. Автор оригинального речевого произведения создает некую модель как результат отражения воспринимаемого фрагмента действительности. Эта модель — продукт его индивидуальной когнитивной и творческой деятельности. Именно эту модель и должен декодировать переводчик, обратившись к тексту оригинала. Такая авторская (субъективная) отраженная модель действительности, а не сама объективная действительность воспроизводится в переводе, получает свое материальное воплощение в тексте перевода [2. С. 320].

В процессе декодирования оригинала и на этапе порождения текста перевода переводчик делает выбор, исходя из культурно-когнитивных и ситуационных соображений. Без культурно-когнитивной компетенции, которая включает, среди прочего, умение использовать языковые средства на основе определенных представлений, и без учета ситуационных факторов, иными словами, тех внешних обстоятельств, в которых осуществляется акт коммуникации и которые релевантны для каждого отдельного случая, «переводчик не сможет десубъективизировать исходный текст и объективизировать текст перевода адекватно новой ситуации» [4. С. 112]. Коммуникативная ситуация создается прежде всего самими коммуникантами: автором исходного текста, переводчиком и реципиентом перевода, их соответствующими личностями, их манерой бытия и общения, их интересами, мотивами и целями. Помимо этого существует ряд обстоятельств, которые влияют на речевое и неречевое поведение каждого из них и отражаются на стратегии и выборе переводчика. Среди этих обстоятельств — тема, место и время коммуникации, социальные роли коммуникантов, конечно же, условия работы переводчика. Культурно-когнитивные и ситуационные факторы не действуют по отдельности, их разделение условно в целях анализа. «Они частично перекрываются, образуя единую группу коммуникативных факторов, которые иногда обобщенно именуют коммуникативной ситуацией» [4. С. 113].

«Культурно-когнитивные факторы могут быть сведены в первом приближении:

- к пресуппозитивным, энциклопедическим и фоновым знаниям переводчика и представлениям переводчика о соответствующих знаниях двух других участников коммуникативного акта как представителей их соответствующих культур;

- концептуальным знаниям переводчика и его представлениям о концептуальных знаниях двух других участников коммуникативного акта как представителей их соответствующих культур;

- знаниям переводчика о нормах речевого и неречевого поведения, включая текстовые конвенции и их соотношение с концептуальными системами в двух культурах.

Эти факторы всегда будут релевантными, какой бы ни была коммуникативная ситуация; единственное, что может изменяться, — это степень релевантности каждого из упомянутых факторов.

Факторы, которые мы условно обозначаем как «ситуационные», варьируют от одного коммуникативного акта к другому. К ним относятся:

- знания переводчика о конкретной теме коммуникации;

- знания переводчика об авторе исходного текста как индивиде (его индивидуальном восприятии мира, отношении к теме, его социального статуса и т.д.);

- представление об индивидуальной манере автора достичь целей своей речевой деятельности, которые переводчик формирует в процессе десобъективизации исходного текста;

- знания переводчика об остальных обстоятельствах, которые могут оказаться релевантными в конкретном случае;

- знания об адресате как индивиде (его индивидуальном восприятии мира и т.п.) и представления переводчика об его индивидуальной коммуникативной деятельности, нацеленной на десобъективизацию текста перевода (прогнозирование трудностей, с которыми он может столкнуться);

- переводчик как субъект деятельности: «внутренние» факторы или самодетерминация (переводчик как индивид и профессионал, его индивидуальное восприятие мира и т.п.) и условия работы.

Функционирование факторов, обуславливающих деятельность переводчика, имеет гибкий характер принятия решений в рамках шкалы допустимых возможностей, ограниченной функционально-интенциональной программой автора исходного текста и приемлемостью текста перевода в принимающей культуре» [4. С. 113—114, 117].

Каждое воплощение текста оригинала в тексте перевода несет отпечаток индивидуальности переводчика. Вариативность, корректность, равнозначность воплощения в переводе исходной авторской модели действительности зависит не только от вариативной способности языка-речи, но и от компетентности и мастерства переводчика. Интерпретируя оригинал, переводчик пытается расшифровать субъективные смыслы исходного текста, оперируя общими, то есть объективными смыслами знаков. Но его интерпретация также субъективна. Она подчинена его собственному когнитивно-культурологическому опыту в родной и иноязычной культуре, его умению понять частное, субъективное через общее, объектив-

ное. Именно поэтому один и тот же текст может быть понят разными людьми по-разному, поэтому же в практике художественного перевода множественные переводы одного и того же произведения — обычное дело [2. С. 272].

В процессе перевода как процессе взаимодействия и столкновения родной и вторичной лингвокультуры переводчику приходится преодолевать «лингвоэтнический барьер»: расхождения языковых систем исходного языка и языка перевода, расхождения речевой нормы/узуса, действующих в коллективах носителей исходного языка и языка перевода, расхождения коммуникативно релевантной преинформации носителей исходного языка и языка перевода, то есть экстралингвистических знаний, которые используются при восприятии и интерпретации текста, в том числе культурно-исторической информации и информации об актуальных текущих событиях, а также несовпадение устойчивых привычек в области восприятия, интерпретации и построения текста [3].

Под влиянием исходного языка, текста оригинала как сложного языкового знака и как речевого произведения, асимметричности концептов, лежащих в основе языковых форм и отражающих национальную специфику мировидения, расхождения объема фоновых знаний коммуникантов, в тексте перевода появляется отрицательная, или деструктивная, интерференция.

Примерами проявления отрицательной интерференции в деятельности переводчика на уровне текста могут служить, например, буквализм (искажение смысла оригинала в тексте перевода при автоматическом перенесении лексических единиц и синтаксических структур, например: *Notre Dame de Paris* (фр.) — «*Наша Дама из Парижа*», а не *Собор Парижской Богоматери*), появление в тексте перевода «ложных друзей переводчика» (например, *journal* (фр.) — *журнал*, а не *газета*), нарушения стилистических норм, а также искажение эмоционально-оценочного настроения речевого произведения, его тональности.

В качестве примера искажения эмоционально-оценочного настроения речевого произведения, его тональности сошлемся на сопоставительный анализ поэтического произведения — стихотворения Н. Heine «Ein Fichtenbaum» (входящего в цикл «Мечты о далекой возлюбленной») и его перевода — стихотворения М.Ю. Лермонтова «Сосна»:

Ein Fichtenbaum Н. Heine	Сосна М.Ю. Лермонтов
Ein Fichtenbaum steht einsam	На севере диком стоит одинок
Im Norden auf kahler Höh!	На голой вершине сосна
Ihn schläfert, mit weiber Decke	И дремлет, качаясь, и снегом сыпучим
Umhüllen ihn Eis und Schnee.	Одета, как ризой, она.
Er träumt von einer Palme,	И снится ей все, что в пустыне далекой,
Fern im Morgenland,	В том крае, где солнца восход,
Einsam und schweigend	Одна и грустна на утесе
trauert,	горючем
Auf brennender Felsenwand.	Прекрасная пальма растет.

«Гениальный М.Ю. Лермонтов несколько «подпортил» своим переводом известное стихотворение Генриха Гейне о северном кедре, тоскующем о далекой юной пальме ... В переводе Лермонтова о прекрасной пальме тоскует ... сосна» [7. С. 203]. Противопоставление двух грамматических родов *der Fichtenbaum* (кедр) — *die Palme* является инвариантным элементом содержания. Непередача этого противопоставления уводит восприятие в несколько иной аллегорический план. На передний план выходит мотив одиночества, тоски по родственной душе [3. С. 99]. Лермонтовская редакция «сделана в эпическом, сказочном тоне и, по-видимому, совершенно сознательно создает благодушное настроение», уничтожая трагическую концепцию оригинала, «вытравливая в переводе все трагическое» и заменяя трагический тон оригинала красивой романтикой. «...Сущность стихотворения Гейне сводится тому, что некий мужчина, скованный по рукам и ногам внешними обстоятельствами, стремится к недоступной для него и тоже находящейся в тяжелом заточении женщине, а сущность стихотворения Лермонтова — к тому, что некое одинокое существо благодушно мечтает о каком-то далеком, прекрасном и тоже одиноком существе». Достигается это (среди прочих приемов) накоплением эпитетов, отсутствующих в оригинале. Если стихотворение Гейне «отличается крайней сдержанностью языка: ни одного лишнего слова, отчего каждое слово приобретает удивительную значимость», то в стихотворении Лермонтова накопление эпитетов создает «то сказочное очарование, которое пленяет нас в стихотворении в связи с его основной темой о сказочном прекрасном „далеко“». В результате внесенных изменений появляется оригинальное произведение. «Лермонтовское стихотворение является хотя и прекрасной, но совершенно самостоятельной пьесой, очень далекой от своего оригинала» [9. С. 367—378].

Совершенно иначе воспринимается перевод Ф.И. Тютчева того же стихотворения:

На севере мрачном, на дикой скале
Кедр одинокий под снегом белеет,
И сладко заснул он в инистой мгле,
И сон его выюга лелеет.
Про юную пальму все снится ему,
Что в дальних пределах Востока,
Под пламенным небом, на знойном холму
Стоит и цветет одинока....

Сохранив авторскую направленность, оппозицию родов, поэту удастся передать тоску о любви [3. С. 98].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. — М.: Наука, 1972.
- [2] Гарбовский Н.К. Теория перевода. — М.: Изд-во моск. ун-та, 2004.
- [3] Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. — М.: Изд. центр «Академия», 2003.
- [4] Львовская З.Д. Современные проблемы перевода / Пер. с исп. — М.: Издательство ЛКИ, 2008.

- [5] Мунэн Ж. Перевод как языковой контакт // Вопросы перевода в зарубежной лингвистике. — М.: Международные отношения, 1978. — С. 36—41.
- [6] Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Изд-во МГУ, 2004.
- [8] Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1988.
- [9] Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом // В.А. Татаринов. Методология научного перевода. К основаниям теории конвертации. — М.: Московский лицей, 2007. — С. 367—378.
- [10] Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems. — N.Y, 1953.

BILINGUAL APPROACH IN MEDIATE COMMUNICATION

N.G. Valeeva

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

The concept of bilingual approach in translation is considered in the article. The peculiar qualities of interference in translation and the ways to overcome their negative manifestation are analyzed.

АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РОМАНА Э.Э. ПРУ «ГРЕХИ АККОРДЕОНА»: АСПЕКТЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

С.И. Гарагуля

Кафедра иностранных языков
Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова
ул. Костюкова, 46, Белгород, Россия, 308012

Предметом рассмотрения статьи является персонаж литературно-художественного произведения как носитель имени в контексте антропонимических трансформаций на примере имен иммигрантов в романе Э.Э. Пру «Грехи аккордеона». Автор показывает, что смена имени манифестирует их борьбу за свою идентичность, выступает как средство социализации в иноязычном социуме и отражает намерение индивида стать частью новой культуры, нового общества, изменить восприятие иммигранта другими.

Изучение поэтических антропонимов и их использование в литературно-художественном тексте относится к ведению отдельного раздела науки об именах собственных — поэтической (литературной) антропонимики. В многочисленных исследованиях, посвященных изучению поэтонимов, отмечаются их огромные экспрессивные возможности, способность служить одним из важнейших средств создания образной ткани произведения, воплощения авторского замысла. Они содержат в себе значительный объем информации, декодирование которой важно для раскрытия и понимания идейно-эстетического содержания произведения, разнообразных ассоциативных связей, мотиваций, скрытых смыслов. Взятые в совокупности, имена личные образуют антропонимическое пространство и особую семиотическую систему художественного текста. Их элементы взаимодействуют не только между собой, но и с другим языковым материалом, что дает возможность выявить отношения и связи между героями произведения, систему, реализацию и динамику определенных образов и т.д. Поэтическое имя представляет собой «многомерный социально-языковой знак, делающий возможным полифоническое звучание произведений и позволяющий писателям решать различные художественные задачи» [1. С. 157].

За пределами внимания лингвистов остается изучение персонажа литературно-художественного произведения как носителя имени через призму его антропонимической идентичности и социализации в сфере антропонимических трансформаций. Именно эта проблематика находится в центре рассмотрения данной статьи. Литературно-художественные произведения эксплицитно или имплицитно всегда обращались к проблеме антропонимической идентичности персонажей. Как правило, они описывают судьбы героев, являющихся носителями одного или несколько имен, а именно то, как персонажи самоидентифицируют себя со своим именем в контексте прошлого, настоящего и будущего, какая жизненная история стоит за ним, как имя, выбранное писателем, воспринимается и интерпретируется

другими героями, какие ассоциации оно вызывает, какие смыслы актуализируются в нем, предопределяя форму поведения персонажа, каким новым содержанием имя наполняется по мере развития сюжета и т.д.

Материалом для изучения поэтических антропонимов послужил роман современной американской писательницы Эдны Энни Пру (Edna Annie Proulx, род. в 1935 г.), лауреата Пулитцеровской и Национальной книжной премий и премии им. У. Фолкнера, «Грехи аккордеона» («Accordion Crimes», 1996 г.), представляющий интерес в плане изучения имени как средства идентификации и социализации на примере иммигрантского имени.

В книге рассказывается о жизни переселенцев на фоне исторических перемен в США. Охватывая столетний период иммиграции в Америку, начиная с 1890-х годов, это произведение представляет собой настоящую энциклопедию лингвокультурных влияний множества этнических групп, из которых сформировалась американская нация. Пру, не являясь первой, пытается развенчать идеалистическую точку зрения о Соединенных Штатах как «плавильном котле», в котором все расы и этнические группы ассимилируются в единую и свободную от предрассудков «американскую культуру». Роман состоит из восьми глав, каждая из которых имеет своих героев — отдельную семью иммигрантов. В качестве центрального персонажа выступает маленький зеленый аккордеон, привезенный в Америку в конце XIX века итальянским переселенцем, аккордеонных дел мастером. В течение столетия инструмент как символ Старого Света, тоски иммигрантов по своей родине, переходя из главы в главу, из рук в руки разных людей, преодолевает разрушительные силы иммиграции, но так и не принесся никому счастья.

Имена занимают центральное место в повествовательной структуре данного произведения в результате тщательно продуманной схемы именования персонажей, включающей метафоризированные, аллюзивные и необычно звучащие имена, а также их орфографические и деривационные варианты. Все это создает особое антропонимическое пространство романа.

Наибольший интерес представляют описанные случаи *перемены героями своих имен*. Изображая разные судьбы иммигрантов, Пру показывает, что изучение английского языка и смена имени составляют часть их борьбы за свою идентичность, за свое собственное «я» и выступают как средство социализации в иноязычном социуме. Об этом пишет американский лингвист Сара Фридман: «In *Accordion Crimes* ... the central motif of renaming attests to the immigrants' desire to assimilate into the perceived unity of American Society and the often disastrous results, as well as to the denial of their cultural identity» [2. С. 108].

В первой главе рассказывается о жизни сицилианца, который сделал маленький зеленый аккордеон и мечтает иммигрировать с ним в «La Merica». Он уезжает в Америку со своим 11-летним сыном Силвано (Silvano), оставив в Сицилии парализованную жену. Они прибыли в Новый Орлеан в 1891 г., в период накала антиитальянских настроений. Сразу же сойдя с корабля, Силвано ощутил себя «пленником» в иноязычной среде: «Silvano experienced the helpless rage of the prisoner of language. His father seemed not to notice» [3. С. 33]. Осознание своей беспомощности в новой культуре, порой негативное отношение окружающих за-

ставили его сменить свое имя на «американское» — Bob Joe: «Bob Joe», he said quietly in American, burning with hatred for Sicilians. «My name are Bob Joe. I work for you, please» [3. С. 59].

Когда в результате трудового конфликта, возникшего между ирландскими и итальянскими иммигрантами, погибает отец Силвано, его гнев обращается против умершего за то, что он не смог принять новую культуру, не захотел в ней ассимилироваться: «He despised his father for being dead. A hardness began to form in his chest, a red stone of hatred, not for Americans but for the foolish, weak Sicilian father who had failed to learn American ways and let himself be killed» [3. С. 59]. Данная история сицилианской семьи показывает, что смена имени непосредственно связана со страданиями иммигранта, вызванными поиском своей культурной идентичности, попытками ее определить.

В следующей главе события начинаются с 1893 г. Главными героями являются иммигранты из Германии Людвиг Мессермахер (Ludwig Messermacher), Ганс Бетл (Hans Beutle) и Уильям Лоутс (William Loats), основавшие в штате Айова небольшое поселение под названием Прэнк (Prank). Представляет интерес обсуждение ими так называемых «дефисников» — американцев иностранного происхождения, американцев с «черточкой»: германо-американцев, японо-американцев, итало-американцев и т.д.

«Hyphenism — what is this ‘hyphenism’ business?» said Loats, smoothing out Beutle’s paper. ...

«This is Roosevelt’s horse, he is riding it hard. He don’t like hyphens! Jesus Christ! He is concerned about German hyphen Americans. See here, down here. He says, ‘some Americans need hyphens in their names because only part of them have come over. But when the whole man has come over, heart and thought and all, the hyphen drops of its own weight out of his name.’ And what else drops? Jesus, Jesus and Christ, a beautiful language, Bach, Handel, Mozart, Schiller drops, Goethe drops, Kant and Hegel, Wagner, Wagner drops. Schubert, he drops. The accordion drops. And beer drops. Instead we get crazy dried-up American women yelling for the vote and the god-damn dried-up Americans and their dried-up American ideas about Prohibition. They don’t see the Germans are the best, the hardest-working people in America. They don’t see that everything that is good in America come from Germans» [3. С. 86—87].

Хотя в данном контексте нет ссылки на конкретных людей и их имена, он отчетливо показывает двойственную идентичность иммигрантов: они хотят идентифицировать себя не только с американской культурой, но и с культурой своей этнической группы. Герои явно выступают против проводимой политики «плавильного котла», считая, что если в названии «германо-американец» убрать первый элемент, то сразу же теряется их связь с родным языком, культурой, традициями, т.е. все то, что может манифестировать имя [2. С. 110—112].

С началом Первой мировой войны в городке Прэнк получают развитие антигерманские настроения. Сын Людвига Мессермахера Карл (Karl) был жестоко избит разъяренной толпой местных жителей, ложно обвинивших его в передаче государственных секретов Америки кайзеру Германии. После этих событий он уезжает в Чикаго. В 1923 г. возвращается домой и сообщает родным, что сменил

имя. Теперь он Charlie Sharp. Как и герой предыдущей главы Silvano/Bob Joe, он стремится социализироваться в новом социуме и, соответственно, стать «американцем»:

«... his cousin Lulu said, «Karl, you look like an American college man.»

«Call me Charlie», he said. «I changed my name — Charlie Sharp. That's me. Listen», he said. «I'm no German. I was born right here in Ioway» [3. С. 95].

Вскоре Людвиг Мессермахер, самый богатый из трех немцев, объявляет, что переезжает в Техас заниматься выращиванием хлопка. Он меняет свое фамильное имя на то же, что и его сын — Sharp, объясняя это тем, что жизнь Чарли (Charlie) стала значительно легче после того, как он переименовал свое имя: «Messermacher changed the family name to Sharp, following Karl's example, for Charlie Sharp found life easier than Karl Messermacher» [3. С. 97]. В смененных именах персонажей обнаруживается определенная связь с этническими именами их носителей, свидетельствующая о сохранении элементов немецкой культуры и отражающая часть оригинальной идентичности героя: Karl > Charles > Charlie, Messermacher (messer — *нож*, macher — *изготовитель*) > Sharp (sharp — *острый*).

События третьей главы разворачиваются в период Второй мировой войны. Главным персонажем является американец мексиканского происхождения Абелардо Релампаго Салазар (Abelardo Relámpago Salazar). Хотя его предки переехали в США в середине XIX века, Абелардо и членов его семьи местные жители (англо-техасцы) продолжают называть пренебрежительно «мексиканцами»: «Relámpagos had been in this place centuries before there was Texas. They had been American citizens since 1848 and still the Anglo Texans said 'Mexicans'» [3. С. 111].

Его жена Адина (Adina) с презрением относится к своему этнокультурному наследию и отказывается от него, реально осознавая, что без знания английского языка и смены этнических имен на англо-саксонские невозможно добиться успеха в американском обществе. Адина заявляет всем, что она американка: дает своим детям, кроме старшего сына, «американские» имена — Baby, Chris и Betty — и заставляет их учить английский язык, говорить на нем не только в школе, но и дома. «For her part, she [Adina] had given them a start with American names: Baby, Chris, Betty» [3. С. 120]. Однако Абелардо, желающий сохранить принадлежность к оригинальной культуре в следующем поколении, настаивает на том, чтобы дети имели испанские имена: «How stupid», Abelardo had muttered at each birth, insisting on other names as well, Rogelio, Tomás, Félica» [3. С. 120]. На это Адина гневно отвечает ему, что детям можно дать и индейские имена, тем самым обрекая их на унижительное отношение к ним в англоязычной среде американского социума: «Yes», said his wife, «what a spiteful man. Why not names of Indians, then? Why not do them a favor? Go ahead, put them as low as you can get! Make their lives truly easy!» [3. С. 120]. В результате этих разногласий младшую дочь мать называет Betty, а отец — Félica: «The daughter went by two names, answering to Betty from the mother's mouth, Félica from the father's» [3. С. 120].

Сын по имени Baby (названный матерью) / Rogelio (названный отцом) демонстрирует хорошие музыкальные способности, и Абелардо предлагает ему профессионально заниматься музыкой, стать знаменитым. Но Baby/Rogelio пони-

мает, что для достижения какого-либо успеха нужно, прежде всего, сменить имя: [Abelardo]: «You could be very good? You know. Famous. You have the stuff.» — [Baby]: «Yeah? And change my name, like Andrés Rábago to Andy Russell? And Danny Flores to Chuck Rio? Like Richard Valenzuela to Ritchie Valens? Na, na, na» [3. С. 147]. Таким образом, этническое имя может стать препятствием на пути к успеху.

Старшего сына называют в честь деда — Crescencio. Его призывают на службу в армию, но вскоре он погибает, о чем семья узнает из письма, присланного его сослуживцем: «I only met Crisco, as everyone called him, a few days before he was killed» [3. С. 134—135]. Выясняется, что вне семьи Crescencio был известен под другим именем, своего рода американизированным вариантом его оригинального имени — Crisco, которое уже никак не соотносило носителя нового имени с антропонимическими традициями его семьи и этнокультурой.

Следующим владельцем зеленого аккордеона становится Долор Ганьон (Dolor Gagnon). В возрасте двух лет он попадает в приют для сирот в Рэндоме (Random), где проводит детство. Все, что он знает о своем прошлом — это то, что назван французским именем Dolor. Всю жизнь он посвящает поиску своих корней, своей подлинной идентичности.

В школе дети зло подшучивают над его именем: «Hey, Dollar! You must be rich! Give me some money!»; «Doughnut! Hey, Doughnut, how's your hole!» [3. С. 177]. Прозвище Dollar (Доллар) основано на фонетическом подобии с именем Dolor. Семантически с ним связано также Doughnut (*Пончик, Пирожок*), в котором обыгрывается многозначность существительного dough: 1. (разг.) *деньги, гроши*; 2. *тесто*. Директор приюта заставляет Долора сменить имя, предложив на выбор имена Frank или Donald: «You know, I think it would be better for you if you had a regular boy's name. Which do you prefer, Frank or Donald» [3. С. 177]. И он соглашается принять имя Frank: «Frank», he whispered. And so he was renamed and another fragment of self fell away like a flake of rust» [3. С. 177]. Можно предположить, что он неслучайно отдает предпочтение именно этому имени, а не кельтскому Donald. Имя Frank этимологически восходит к этнониму *франки*, названию группы германских племен, завоевавших Галлию в V—VI вв. и образовавших Франкское государство; от этого же этнонима в IX в. образуется название *Франция* [4. С. 123]. Перемена имени для Долора означает потерю части собственного «я», своей идентичности, выражаемой его оригинальным именем Dolor.

Когда ему исполняется 18 лет, он оканчивает среднюю школу, оставляет приют и сразу же отказывается от смененного имени. На военную службу он поступает как Dolor Gagnon. Служа в армии, он придумывает образ девушки своей мечты, носит всегда при себе ее фотографию и показывает ее всем. Имя, которое он выбирает для нее — Francine. Для него оно имеет видимое морфологическое сходство с названием его родины — Франции. «He found one of these photographs in the pages of a book from the base library and kept it in his wallet. The girl looked Swedish, with crayon-yellow hair and protruding blue eyes. He invented a name for her, «Francine», he would say, «that's Francine, we're getting married when I get back, she's a kindergarten teacher» [3. С. 179].

Уволившись из армии, Долор возвращается в Рэндом, где случайно встречается бывшего одноклассника Уилфреда Баллу (Wilfred Ballou) и его жену Эмму (Emma). Родиной их родителей является Франция. Эмма в отличие от Долора знает французский язык и сообщает ему, что означает его имя: «You know what your name means?» she said to him. «No, what?» ... «*Douleur — pain*» [3. С. 193]. Она удивлена тому, что он француз, но не может говорить по-французски. Долор понимает, что положение, в котором он находится, довольно странное: все, что составляет идентичность человека, у него отсутствует. «He knew all about how funny it was, his name taken from him, the language lost, his religion changed, the past unknown, the person he had been for the first two years of life erased. He saw how a family held its members' identities as a cup holds water.» [3. С. 194]. Данный контекст показывает, что без своих корней, культуры, языка, оригинального имени нет идентичности индивида.

Долор женится на сестре Эммы, которую зовут Anne-Marie. Как героине предыдущей главы Адине, ей не нравится все, что связано с культурой ее этнического происхождения. Она считает себя реалистом и видит основную проблему французских иммигрантов, проживающих в Рэндоме, в том, что они находятся в своего рода «ловушке» — «быть французом и быть американцем»: «they were caught between being French and being American» [3. С. 219]. По ее мнению, выход из данной ситуации — не искать свои корни, а стать американцем, и важным моментом в этом процессе является смена имени. Поэтому она просит Долора переменить свое имя: вернуться к имени Frank, а фамилию сменить на Gaines (< Gagnon), точно также как она сама выбрала для себя новое «американское» имя Mitzi, которое на самом деле представляет собой немецкую гипокористическую форму имени Maria. «Mitzi (f). German pet form of Maria» [4. С. 240]. Для героини важно, чтобы имя было нефранцузским. После долгих уговоров он с трудом соглашается принять имя Франк (Frank), но настаивает на сохранении фамильного имени: «I don't change my name to Gaines. Frank, OK, Gagnon stays. The only thing I got of my people is the name» [3. С. 220; 2. С. 113].

Анализ романа Эдны Энни Пру «Грехи аккордеона» можно подытожить словами героя еще одной главы этого произведения, иммигранта из Польши, Хиеронима Прзыбыша (Hieronim Przybyzs), сменившего этническое имя на Harry Newcomer («Hieronim Przybyzs a.k.a. Harry Newcomer» [3. С. 289]): «In this way Hieronim learned that to be foreign, to be Polish, not to be American, was a terrible thing and all that could be done about it was to change one's name and talk about baseball» [3. С. 292].

Таким образом, изученный антропонимический материал романа демонстрирует, что смена имени героя и, соответственно, его антропонимической идентичности значимо в контексте литературно-художественного произведения: она отражает не только развитие сюжета, но и развитие характера персонажа. Проанализированные случаи перемены героями-иммигрантами своих имен в иноязычном социуме свидетельствуют об их желании ассимилироваться в новом для них американском обществе. Автор показывает, что смена имени является знаком социа-

лизации, отражающей намерение индивида стать частью новой культуры, нового социума, изменить восприятие иммигранта другими, т.е. происходит переидентификация героя: отказ от родного языка, национальных традиций, своего этнического имени и принятие всего того, что составляет его новую идентичность. Хотя смененные имена персонажей-иммигрантов являются американскими (англо-саксонскими), их этимологический и лингвокультурологический анализ показывает, что они тесно взаимосвязаны с этническими именами: герои стараются сохранить определенные компоненты содержания своих прежних имен. Имя неотделимо от его носителя, и антропонимические трансформации часто приводят к негативным результатам, основным из которых является отказ индивида от своей оригинальной идентичности. Персонажи-иммигранты придают большое значение имени: оно является единственной оставшейся нитью, связывающей их с оригинальной культурой, языком, традициями своего народа. Этнокультурная идентичность и социокультурный конфликт героев преломляются в их оригинальных, адаптированных, смененных или прозвищных именах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Пак С.М.* Имя собственное: функционально-прагматический аспект (на материале американского дискурса XIX—XX вв.). — М., 2003.
- [2] *Friedman S.* Names in Annie Proulx's *Accordion Crimes* and *Close Range: Wyoming Stories* and Their Hebrew Translation // Translation and Culture / Edited by K.M. Faull. — Lewisburg, 2004.
- [3] *Proulx E.A.* *Accordion Crimes*. — N.Y., 1997.
- [4] *Hanks P., Hodges F.* A Dictionary of First Names. — Oxford, 1996.

THE ANTHROPONYMIC SYSTEM OF E.A. PROULX'S *ACCORDION CRIMES*: IDENTIFICATION AND SOCIALIZATION ASPECTS

S.I. Garagulya

Department of Foreign Languages
Belgorod Shukhov State Technological University
Kostyukov str., 46, Belgorod, Russia, 308012

The paper studies a literary character as a bearer of a name in the context of anthroponymic transformations by the example of immigrants' names in E.A. Proulx's *Accordion Crimes*. The writer shows that name changes manifest themselves in immigrants' struggle for their identity and socialization in a foreign language society, and reflect an individual's intention of becoming a part of a new culture and a new society and changing an immigrant's perception by others.

ТИПЫ КЛАУЗАЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ В ИТАЛЬЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Р.А. Говорухо

Кафедра романской филологии
Филологический факультет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, I учебный корпус, 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 эксплицитовать 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 пренебрегать 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. Ономаσιологический 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. Кибрик 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 одновременности являются отношения контактного предшествования, при котором ситуация С2 наступает после естественного завершения ситуации С1, то есть в конструкции выражается грамматическое значение предшествования зависимой ситуации по отношению к главной: *Когда С1, С2*. 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)

Когда Диди показалась на улице, отец позвал ее обратно.

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

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

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

Мы позвали Блока, он вошел, *и* все аплодировали. (Зайцев)

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

Chiamammo Blok; *quando* entrò tutti applaudirono.

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)

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 вздремну, придете — разбудите. (Заков)	«Io faccio un sonnellino; <u>quando</u> arrivate, svegliatemi.
--	--

Тот же принцип кодирования клаузуального 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 <u>и</u> был демобилизован после ранения. (Гроссман)	Soltanto verso la fine della guerra ricevette i galloni di sergente, <u>poco prima di</u> essere congedato per ferita.
В тот день Марат крепко выпил <u>и</u> пришел в гостиницу. (Искандер)	Quel giorno Marat bevve molto <u>prima di</u> 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 <u>quando</u> il cielo cominciò a impallidire... (Buzzati)	Он уже потерял надежду, что [] когда-нибудь кончится, <u>но</u> небо <u>вдруг</u> начало бледнеть...
Я шел по улице <u>и</u> <u>вдруг</u> услышал чей-то зов. (Савинков)	Stavo camminando per la strada <u>quando d'improvviso</u> ho sentito qualcuno chiamarmi.
Stava già per rispondermi <u>quando</u> si è voltato verso il finestrino... (Pazzi)	Он хотел <u>было</u> ответить, <u>но</u> <u>вдруг</u> обернулся к окну...
Коратыгин собирался уже писать записку, <u>вдруг</u> смотрит, идет сам Тикакеев... (Хармс)	Koratygin stava già per lasciargli un biglietto <u>quando</u> 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 вы-

сокую 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 попытаться 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 бабушку...

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)

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

Я боюсь заснуть и поэтому пишу это письмо.

Следствие и вывод-мнение говорящего гораздо более произвольны, чем причина, и связь между пропозициями С1 и С2 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 разбилась легким презрением... (Пелевин)
L'ambulatorio di Bui è pressoché deserto, perciò decido di chiuderlo... (D'Agata)

...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...

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 Р, считает, что действия Q, которые он может совершить, будут причиной ее возникновения, и готов совершить *или совершает* (курсив наш) эти действия» [5. С. 165]. Таким образом, при наличии двух не совпадающих во времени событий С1 и С2, контролируемых Агенсом, событие С2 может быть представлено как реальный (как в русском тексте) или как потенциальный (как в итальянском тексте) результат события С1.

Aprì l'uscio per dare un'occhiata anche sulla strada, e nessuno! (Collodi)
Я назначил ей свидание. Затем разбросал по столу бумаги. и Создал видимость труда... (Довлатов)

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 цели, 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 действии, 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, не способным осуществлять контроль за действием, то есть с таким субъектом нельзя образовать стандартные целевые конструкции. Ср.:

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

Biancheggiando come latte e frizzando debolmente si frangeva in zampilli simili a serpenti, laggiù 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...

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 алогичен, 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)

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

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

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)

«E 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 сглажена. Кроме того, здесь всегда линейно выражена хронологическая последовательность событий: наречием *poi/zatem*, 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, равноценные 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-синтаксические 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. Ономаσιологический подход при сопоставительном изучении лексико-синтаксических 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. дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1996.
- [3] Иорданская Л., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. — М.: Языки славянских культур, 2007.
- [4] Кибрик А.Е. Принципы и стратегии клаузального сочинения в дагестанских языках // Вопросы языкозн. — 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. Govoruchо

The Department of Roman Languages
Faculty of Philology MGU
Leninskiye Gory IGUM, 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.

ПАРОДИЙНЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С.С. Ефимова

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

В статье обосновывается возможность использования текстов пародий при обучении чтению в иностранной аудитории. В качестве примера приводится методика работы с текстом — пародией на спортивный репортаж.

В настоящее время, когда окружающий нас мир стал мобильным во всех сферах жизни, когда речь идет об установлении контактов на различных уровнях, вопрос понимания особенностей культуры того или иного языка приобретает все большую значимость. Современные педагогические исследования рассматривают структурные составляющие социокультурного компонента содержания обучения, потенциальные возможности учебных материалов для стимулирования интереса к культуре изучаемого языка, как в условиях языковой среды, так и без нее.

Процесс обучения иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе, характеризуется весьма высокими требованиями. На данном этапе учащийся должен уметь не только вербально реализовывать блоки интенций, но и уметь ориентироваться в любых ситуациях общения, правильно определяя в них свой собственный социальный статус и статус партнеров по коммуникации, что возможно, если у учащегося сформирована социокультурная компетенция, необходимая для продуцирования собственного высказывания. Под социокультурной компетенцией понимается знание учащимся национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения носителей изучаемого языка и способов их использования в процессе общения. Продуктивное социокультурное образование предполагает самостоятельную учебную деятельность учащихся, выступающую 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 общеобразовательной среде.

Мы предлагаем на уроках русского языка как иностранного (РКИ) читать со студентами продвинутого уровня владения русским языком художественные тексты в жанре пародии. На наш взгляд, чтение пародий на уроках РКИ способствует развитию знаний и умений понимания имплицитной информации, заложенной в большинстве современных тестов.

Пародия определяется как такая форма проявления речи, которая обладает специфическими свойствами, среди которых выделяют:

1) наличие «второго плана» (т.е. произведения или произведений словесно-художественного творчества); несамостоятельность, вторичность [1; 5. С. 48—77];

- 2) «вертикальный контекст», под которым понимают культурно-исторические, политические факты, реалии данной страны и эпохи, общий историко-филологический фон и литературно-общественную борьбу [1];
- 3) субъективно-критическое отношение автора к изображаемому;
- 4) актуальность изображаемого в произведении [5. С. 48—77].

Несмотря на то, что признаки «вертикальный контекст», субъективно-критическое отношение к изображаемому, актуальность изображаемого — универсальные качества большинства художественных произведений, важно то, что в пародии эти признаки являются жанрообразующими, и понимание текста в целом становится невозможным без экспликации этой информации. В других же произведениях подобные характеристики лишь детализируют представления читателей о персонажах, ситуации и т.д., возможно адекватное понимание текста произведения без этого фона. Таким образом, имплицитность является жанрообразующим свойством пародии, что объясняет наш интерес к ней как к средству обучения пониманию скрытого смысла.

Существуют различные классификации пародий. Для обучения РКИ нами принята классификация в зависимости от объекта пародирования, предложенная Г.И. Лушниковой [4. С. 92—97], где наряду с литературными пародиями (т.е. пародиями на отдельное произведение, стиль автора в целом, литературный жанр, литературное направление) выделяются пародии на социальные явления, которые подвергают пародийному осмеянию социально-политические институты, традиции, обычаи, обряды, ритуалы, особенности национального менталитета.

При выборе пародийных текстов в качестве учебных следует учитывать то, что в них широко распространены такие явления, как «прецедентность» и его разновидности, в частности «прецедентная ситуация», под которой понимается некая «эталонная», «идеальная» ситуация с определенными коннотациями, в сознании носителей языка сохраняется набор дифференциальных признаков ПС [2. С. 107—108].

О роли и месте социокультурного компонента как важной составляющей общей коммуникативной компетенции неоднократно говорилось в научной литературе. Имеются методические разработки чтения художественных произведений и их интерпретации с учетом скрытых смыслов (см. работы Н.В. Кулибиной, М.И. Гореликовой, Н.И. Молчановской и др.). Но тексты пародий специально не подвергались анализу и методической обработке.

В процессе чтения пародий происходит формирование навыков и умений извлечения имплицитных смыслов и их интерпретации. Названные навыки и умения формируют коммуникативную компетенцию иностранных учащихся прежде всего с высоким уровнем владения русским языком (4 сертификационный уровень), близким к уровню носителя языка, поскольку вырабатывают способность у них полно понимать современные тексты, отличающиеся высокой степенью имплицитности.

Предлагаемая система обучения адресована филологам-иностранцам, которые занимаются теорией литературы, читают пародии и изучают их на родном языке, а также людям, которым интересно, как создаются пародии.

При отборе языкового материала для чтения, в т.ч. пародий, необходимо учитывать, прежде всего, интересы учащихся, их вкусы, желания и потребности, доступность (в языковом, смысловом, эмоциональном отношении), небольшой объем. На наш взгляд, при отборе пародийных текстов необходимо учитывать их степень насыщенности национально-культурной информацией.

Для первого этапа работы при обучении извлечению имплицитных смыслов предлагаем отбирать пародии, в которых наблюдается преобладание «сигналов» одного культурного кода (термин В.В. Красных, Д.Б. Гудкова). Такие пародии не требуют привлечения глубоких лингвокультурных знаний, ориентируют учащихся на обнаружение, определение культурного кода и выявление скрытого лингвокультурного смысла. К такому типу текстов можно отнести пародии на социальные явления, например, пародии на Джеймса Бонда, на спортивный репортаж и др.

Опыт использования таких текстов показывает, что их можно привлекать на базовом уровне владения языком, т.е. когда языковая и грамматическая база соответствуют содержанию текста. Так, нами на практических занятиях был использован текст пародии на социальное явление — спортивный репортаж [3]. В тексте пародии, приводимой далее, курсивом выделены так называемые маркированные единицы, сигнализирующие об имплицитном смысле, на которые необходимо обратить внимание при чтении и интерпретации текста.

Александр Курляндский, Аркадий Хайт.
Шайбу! Шайбу!

Спортивный репортаж с любого первенства мира.

Кабина радиокomentатора. Микрофоны, телефоны, наушники. Доносятся крики: «Хейя! До-то-го! Шай-бу! Шай-бу!»

— Внимание! Говорит и показывает Стокгольм! Мы продолжаем рассказ о последнем матче мирового первенства СССР—Канада. Еще раз напоминаю, дорогие друзья: *чтобы стать чемпионами мира, нашим спортсменам нужна была только победа, только победа шведов над чехами.* И наши замечательные спортсмены ее добились. Большие, большие мастера своего дела.

Вот шайба у Мишакова, он врывается в зону канадцев. Бросок!.. В воротах, *в воротах канадской сборной... Евгений Мишаков.* А шайба, к сожалению, летит мимо. Интересно, что скажут судьи? Ну да, они ее не засчитывают. Мишаков поднимается со льда. *Замечательный спортсмен, его очень любят в нашей команде. Он умеет все: и сварить суп, и починить ботинки, и я верю, что скоро Мишаков научится бросать по воротам.*

Игра продолжается. Канадцы рвутся в нашу зону, но *Рагулин умело применяет силовой прием. Кто-то из канадцев лежит. Кто же это? А-а, это судья. Досвистелся?.. очень необъективное судейство на этом чемпионате. Вот и сейчас судья ни за что удаляет Рагулина на две минуты. Рагулин что-то ему объясняет... Судья снова встает и удаляет Рагулина до конца встречи.*

Канадцы снова в нашей зоне. Бросок! Еще бросок! Шайба в руках у Зингера. Молодец, Витя! Должен вам сказать, что сегодня утром в гостинице у Зингера пропало мыло и зубная щетка. Но, несмотря на это, он вышел на лед и защищает ворота. А свою зубную щетку ему отдал Борис Майоров, который здесь находится в качестве туриста, и эта щетка ему не нужна.

Меньше минуты до конца встречи. *Только бы продержаться, только бы не проиграть.* Восемь секунд, три, две... Сирена! *Это победа, дорогие друзья! Мне остается только поздравить наших замечательных спортсменов с этим замечательным успехом.* Передача была организована нашим замечательным радио и замечательным телевидением, а вел ее наш замечательный комментатор Николай Ян!

До чтения текста пародии необходимо снять трудности языкового понимания. В предтекстовой работе актуализируется через объяснение или через компьютерную презентацию в PowerPoint необходимая лексика.

При работе над лексикой необходимо актуализировать (или — в зависимости от уровня группы — ввести) такие слова, как *поле, ворота, зона, команда (сборная команда), противник (команда противника), игрок, вратарь, судья, зрители (болельщики, болеть за кого?).*

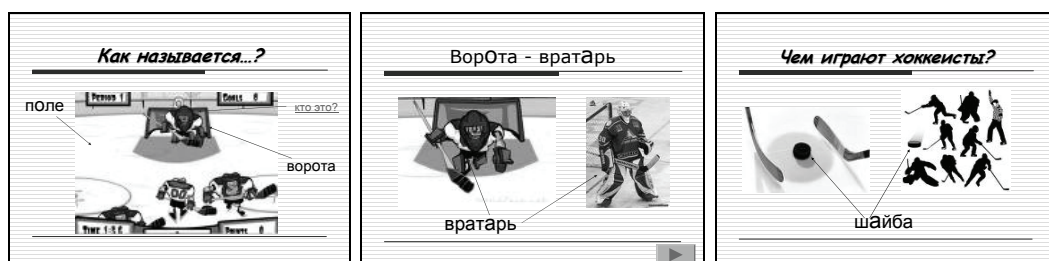


Рис. 1

На данном этапе важно познакомить учащихся с профессиональной лексикой, например, дать управление глаголов, используемых при комментировании действий судьи (*засчитывает гол, удаляет игрока с поля и т.д.*), или сказать, что делают с мячом / шайбой во время матча (*бросать — бросить мяч / шайбу, бросок по воротам*, или как рассказать о победе: *победить кого? победа кого? над кем?, добиться победы*).

По теме занятия предлагаем вести словарь:

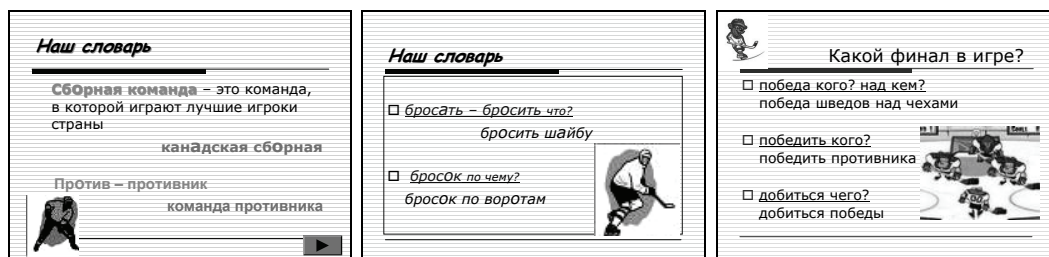


Рис. 2

Необходимы и некоторые другие вопросы, например: как называется рассказ об игре в футбол, в хоккей? (*репортаж*); как называется человек, который рассказывает об игре? (*комментатор, репортер*). В качестве речевого задания можно предложить следующее: представьте, что вы комментатор, опишите место, где вы работаете.

Затем начинается притекстовая работа. Предлагаются вопросы и задания, направленные на анализ и интерпретацию сначала названия и подзаголовка текста. Спрашиваем, почему это спортивный репортаж с *любого* первенства мира? кто сегодня играет?

Для понимания пародийного текста необходимо работать над извлечением имплицитных смыслов и их интерпретацией, в этом помогут такие вопросы: как команда СССР вышла в финал? (Студенты находят цитату: «*Чтобы стать чемпионом мира, нашим спортсменам нужна была только победа... шведов над чехами*»). Следующие размышления направлены на выявление имплицитного смысла. Учащиеся рассуждают, действительно ли команда СССР была самой сильной, поэтому вышла в финал? Почему комментатор называет свою команду «*чемпионом мира*»? Безусловно продуктивно обращение к жизненному опыту студентов, так, предлагаем вспомнить комментарии репортеров, которые они слышали. Уверены ли были спортивные комментаторы в победе своей команды? Действительно ли хоккеисты команды СССР «*мастера своего дела*»? Какие спортсмены в этой команде?

При анализе образов некоторых хоккеистов учащиеся также выявляют имплицитные смыслы.

Во-первых, отвечая на вопрос, какой спортсмен Мишаков, учащиеся отмечают, что он плохой хоккеист, т.к. бросает по воротам, но не попадает и сам оказывается там. Но комментатор называет его «*замечательным спортсменом*». Он говорит о мастерстве наших спортсменов, оправдывает их, он не объективен. Далее читаем о том, что шайба летит мимо. Необходимо разобраться, почему комментатор говорит: «*Интересно, что скажут судьи? Ну да, они ее не засчитывают*»? Приходим к выводу, что это нелогично, абсурдно, что авторы смеются над комментаторами.

Комментарии к действиям второго спортсмена (Рагулина) тоже необходимо анализировать. Внимательно перечитываем тот эпизод, где говорится, что Рагулин «*умело применяет силовой прием*», «*что-то объясняет судье*», который хочет удалить его с поля. Рагулин, вероятно, ударил судью, но комментатор называет это другими словами. Комментатор говорит, что «*необъективное судейство на этом чемпионате*». Предлагаем учащимся порассуждать, согласны ли они. Работая с текстом пародии, учащиеся находят еще противоречие: «*судья ни за что удаляет Рагулина*». Анализируя такие фразы, мы работаем над скрытым смыслом. Отвечая на вопросы, почему «*судья снова встает*», почему судья сначала хотел удалить Рагулина на две минуты, а потом удалил до конца встречи, студенты приходят к выводу, что спортсмен вновь ударил судью. Важно понять, почему комментатор не сказал нам, что Рагулин ударил судью. Отмечаем, что репортер не хочет говорить о своих спортсменах плохо.

Третий спортсмен, образ которого создан в пародии — Зингер. Учащиеся отмечают, что он хороший спортсмен: два раза отразил удары соперника. Анализируя, зачем комментатор рассказал историю с его зубной щеткой и мылом, приходим к тому же выводу: Зингер не является хорошим спортсменом.

Говоря о финале, отмечаем, кто победил в этой игре и почему команда СССР стала чемпионом мира. Следует обратить внимание на то, как студенты-иностранцы интерпретируют фразу «Только бы продержаться, только бы не проиграть!» Важно понять, что комментатор надеется на то, чтобы наши спортсмены не проиграли в последние секунды, значит, он не уверен в их победе.

После прочтения и детального анализа пародии задаем вопрос, какое слово очень часто повторяется в тексте и почему. Учащиеся отмечают ироничность слова «замечательный»: комментатор подчеркивает, что в СССР очень хорошие спортсмены, радио, телевидение, репортеры — все; свое всегда останется/будет лучшим — замечательным.

В заключение урока предлагается прочитать еще раз подзаголовок и ответить на вопрос, почему это репортаж с любого первенства мира. Приходим к выводу, что авторы репортажа обобщают: любой комментатор, в частности наш, будет вести репортаж так, что свои спортсмены будут лучше, чем их противники.

Предложенная методика работы с пародийным текстом на уроке РКИ активно применяется нами на практике. Прежде чем говорить о результатах проделанной работы, необходимо отметить, что данные толкования не претендуют на единственно возможную, окончательную интерпретацию текста, поскольку любая интерпретация допускает наличие вариантов в рамках некоего инварианта. В таком случае, по нашему убеждению, нельзя утверждать, что у одних он был правильным, а у других нет, т.е. практически невозможно определить, какие единицы измерения помогут определить степень понимания имплицитных смыслов текста пародии. Кроме того, пародия представляет собой текст, содержащий большое количество связей, которые подчас не так легко установить даже специалисту-литературоведу, поэтому на занятиях по русскому языку целесообразно выделить основной интертекст, наиболее явный с точки зрения культурной «насыщенности».

На практике при работе над пародиями было очевидно, что такие тексты были интересны учащимся, понятны, имплицитные смыслы извлекались самостоятельно или с помощью вопросов и заданий, которые им предлагались. Были и некоторые расхождения с нашими предположениями о тех или иных смыслах пародии. Например, иностранные учащиеся из Великобритании по окончании чтения не согласились с выводами авторов пародии «Шайбу! Шайбу!» А. Курляндского и А. Хайта о том, что на любом первенстве мира радиокомментаторы защищают своих спортсменов. Обучаемые отмечали, что журналисты в Англии, напротив, обвинят в отсутствии мастерства и спортсменов, и тренеров. Но для нас важным кажется то, что, читая эту пародию, иностранные учащиеся смогли понять часть русской действительности, получившей отражение в пародии на спортивный репортаж.

Приведем другой пример. В группе студентов 2 курса юридического факультета РУДН, также читавшей пародию «Шайбу! Шайбу!», извлечение смыслов подчинялось по большей части правилам игры в хоккей, которыми учащиеся пытались объяснить описываемые ситуации. Возможно, это влияние их будущей профессии, связанной со строгой регламентацией каких-либо явлений. По окончании урока ожидаемый эффект восприятия пародии отсутствовал, текст был воспринят не как пародия. Тогда казалось, что материалы требуют доработки, но поз-

же студенты рассказали, что они смотрели футбольный матч с участием российской команды и очень смеялись над комментариями, потому что слышали то, что мы читали на уроке: комментатор в тот момент, когда русские спортсмены пропустили, потеряли мяч, говорили: «Наши спортсмены устали уже», «Это не наша вина» и т.д. Иностранцы заметили сходство комментариев с теми, которые были в тексте пародии, прочитанной ими на уроке. Несомненно, это тоже результат, отсроченный во времени, и, наверное, более ценный, поскольку студенты активно применяли полученные знания и умения в жизни.

Таким образом, мы считаем, что необходимо использовать пародийные тексты на уроках русского языка как иностранного. Работа над интерпретацией пародий способствует развитию умений самостоятельного понимания современных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вербицкая М.В.* Литературная пародия как объект филологического исследования (на материале английского языка): Учеб. пособие. — Тбилиси, 1987.
- [2] *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: Гнозис, 2003.
- [3] Литературные пародии. Антология сатиры и юмора России XX века. — М., 2000. — Т. 9.
- [4] *Лушникова Г.И.* Типы литературной пародии // Текст: восприятие, информация, интерпретация / Текст как система: синтаксис и семантика. Интерпретация и взаимодействие культур. Личностное восприятие текста и интерпретация: Сб. докл. I Международной научной конференции российского нового университета. — М.: Рос НОУ, 2002. — С. 92—97.
- [5] *Морозов А.А.* Пародия как литературный жанр (к теории пародии) // Русская литература. — 1960. — № 1. — С. 48—77.

THE PARODY TEXT ON THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S.S. Efimova

Departement of Russian language as a foreign № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article deals with the problem of using parody texts while teaching foreigners how to read. A methodology of working with the parody text of sport interview is presented in the article.

УЧЕБНАЯ ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Г.И. Железовская, Е.Н. Гудкова,
С.В. Дмитриченкова**

Саратовский государственный университет
ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410023

Саратовский военный институт ВВ МВД
Саратов-23, 410023

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

В данной статье рассматривается учебная игровая деятельность, формы этой деятельности (от индивидуальной, парной, групповой до виртуальной) и ее роль в формировании лингвистической культуры.

Формирование культуры специалиста происходит в процессе деятельности, а формирование лингвистической культуры — непосредственно в процессе обучения иностранному языку. Формы этой деятельности могут быть самыми разнообразными: от индивидуальной, парной, групповой до виртуальной, когда общение будет осуществляться посредством компьютера. Продуктивность процесса находится в полной зависимости от выбранных форм и методов работы.

Поскольку изучение языка — это в большей мере коллективная учебная деятельность, нацеленная на постоянную коммуникацию, рассматривают процесс формирования лингвистической культуры в группе, сообществе изучающих иностранный язык. Одним из важнейших элементов достижения успешных результатов в учебной деятельности является наличие хорошей атмосферы, благоприятного микроклимата в группе. В первую очередь необходимо определить понятие учебной деятельности.

Под учебной деятельностью понимается специфический вид деятельности, направленный на обучаемого как ее субъекта для совершенствования, развития, формирования его личности благодаря целенаправленному присвоению им общественного опыта в различных видах/формах познавательной, теоретической и практической деятельности.

Учебная деятельность включает в себя пять подструктур: мотивационную, информационную, операционную, волевою и организационную.

Вместе с этим необходимо затронуть проблему активности личности в процессе обучения — одну из актуальных в психологической, педагогической и методической науке. Поскольку мы рассматриваем развитие лингвистической культуры студентов как форму деятельности с акцентом на активное обучение лично-

сти, необходимо определить понятие активного обучения. В качестве особенностей активного обучения выделяют: принудительную активизацию мышления, достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебную деятельность, самостоятельную творческую выработку решений, повышенную степень мотивации обучаемых. Из этого следует, что активное обучение предполагает:

1) использование такой системы методов, которые направлены не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности;

2) создание таких педагогических условий, которые способствовали бы этому процессу в полной мере, обеспечивали наиболее эффективное овладение знаниями и побуждали к практической и мыслительной деятельности, формированию и развитию интересов, творческого мышления.

Таким образом, активное обучение стремится к созданию психолого-педагогических условий, в которых учащийся может занять самостоятельную личностную позицию.

Одним из важнейших аспектов учебной деятельности для проводимого исследования является учебная игровая деятельность. Мы обратились к играм как к инструменту развития и формирования лингвистической культуры, поскольку часто их считают лишь развлекательным элементом процесса обучения. Однако более глубокое рассмотрение функций игр, специфики и организации дает совершенно иное представление об использовании их в учебных ситуациях.

Игровая деятельность является очень эффективным средством достижения результатов обучения, т.к. сочетает в себе многие характеристики, способствующие более благоприятному усвоению и закреплению знаний. В методике обучения иностранным языкам играм отводится большая роль практически на всех ступенях обучения. На младшем этапе игра является основной формой работы. Столь актуальное в наше время направление — *young learners* (обучение иностранному языку самых маленьких) — предполагает обучение и даже проведение международных экзаменов только в контексте игровой деятельности.

Проблемы игровой деятельности разрабатывали многие отечественные и зарубежные ученые. В работах многих зарубежных авторов исследована роль игры в развитии личности, а также в процессе социализации. Социальная педагогика рассматривает социализацию как процесс усвоения определенной системы ценностей, норм, образцов, представлений, позволяющих индивиду функционировать как члену общества. При этом успешность социализации зависит не только от усвоения готовых норм, но и от полученной в процессе социализации индивидуальной способности каждого отдельного индивида к самостоятельной деятельности в обществе. Любое общество и государство формируют определенный тип человека, который соответствует определенным социальным идеалам этого общества. Среди видов социализации выделяют такие, как поло-ролевую (овладение адекватными моделями поведения полов в обществе), профессиональную (компетентное участие в разнообразных сферах общественной жизни общества), поли-

тическую (становление законопослушных граждан). Поскольку обучение иностранному языку в нашей стране проводится в отрыве от носителей языка, социализирующая функция игр является очень актуальной. Игра позволяет учащемуся «примерить» определенную роль, применить полученные знания в ситуации, имитирующей реальную. Педагогические игры разнообразны по своим дидактическим целям, специфике содержания, организационной структуре, возрастным возможностям их использования.

Правомерен вопрос о том, какие именно игры будут способствовать формированию лингвистической культуры. Все вышеперечисленные игры могут быть использованы на занятиях по иностранному языку. В практике преподавания иностранных языков очень часто прибегают к ролевым играм.

Деловая игра как форма воссоздания квазипрофессиональной деятельности представляет несомненный интерес. Истоки деловой игры восходят к магическим обрядам древних, к ритуальным танцам охотников, выполнявшим не только магические, но и учебные функции. Особенности деловой игры являются воспроизведение профессиональной обстановки, сходной с реальной, реализация учебной деятельности на модели профессиональной. В процессе деловой игры осваиваются нормы профессиональных и социальных действий, таким образом, она дает нам сочетание двух важнейших компонентов — прививает профессиональные навыки и выполняет социализирующую функцию с учетом кросс-культурного подхода.

PLAY ACTIVITY AND ITS ROLE IN FORMING LINGUISTIC CULTURE

**G.I. Sheleyovskaja, E.N. Gudkova,
S.V. Dmitrichenkova**

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

*State University of Saratov
Astrahanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410023*

*Army Institute of Saratov
Saratov-23, 410023*

This article deals with various approaches to forming linguistic culture in the foreign language study.

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, созидательная), так и «полезная» (положительная, позитивная, конструктивная, созидательная), 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. «случаи 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 вокабуляра соседнего народа. Во время изучения иностранного языка, в условиях искусственного двуязычия, родной язык ($Я_1$) оказывает сильное интерферирующее 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, перцептивные 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 интерферирующее 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 падежами и подъемами, характерными для английского языка. Еще больший интерес представляет интерференция в сфере межкультурного 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 сред-

ствами другого языка. Перевод отличается от сокращенного изложения, пересказа и других форм воспроизведения 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, давать 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» [5]. 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 орфографическая 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 репродукционная 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 изд. — М.: УРСС, 2004.
- [2] Федоров А.В. Введение в теорию перевода. Лингвистические проблемы. — 2-е изд. — М.: Изд-во на иностранных языках, 1958.

- [3] *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. — М.: УРСС, 2004.
- [4] *Weinreich Uriel.* Languages in Contact. Findings and Problems. — Paris: The Hague; Mouton, 1968.
- [5] *Верецагин Е.М.* Понятие «интерференция» в лингвистической и психолингвистической литературе. Иностранные языки в высшей школе. — Вып. 4. — 1968.

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

M.I. Zyкова

Department 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.

АКТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ

А.Ю. Корнеева

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

Статья посвящена исследованию активных процессов в русской экономической терминологии новейшего периода. Главное внимание уделяется изучению новых экономических терминов, появившихся в русском языке в течение двух последних десятилетий.

Язык развивается непрерывно, но, как и многие другие системы, неравномерно: изменения, происходящие в фонетике, лексике, словообразовании, морфологии, синтаксисе, то малозаметны, то становятся интенсивными, проявляясь в форме явно выраженных и быстро развивающихся языковых процессов, для обозначения которых Н.Ю. Шведовой еще сорок лет назад был введен в научный оборот очень емкий, очень удачный, на наш взгляд, термин — *активные процессы* [22].

Понятие *активные процессы* не является чисто лингвистическим, оно применимо ко многим интенсивным, отчетливо выраженным динамическим явлениям, происходящим как на языковом, так и на внеязыковых (концептуально-понятийном (ментальном) и экстралингвистическом) уровнях. С точки зрения лингвистики под активными процессами следует понимать явно выраженные на коротком временном отрезке (от нескольких до полутора-двух десятков лет) разноуровневые и разнокачественные динамические языковые явления, последовательное развитие которых нередко приводит к изменениям языковой нормы. Активные процессы — самая яркая, самая отчетливая форма происходящих в языке изменений. Различные системы (подсистемы) языка в разной степени подвержены воздействию факторов, порождающих активные процессы. Наиболее «восприимчивой» к такого рода воздействиям, наиболее подвижной и проницаемой оказывается лексическая система языка. Поэтому именно лексическая система является сферой наиболее яркого проявления активных процессов, а следовательно, и областью самых значительных изменений.

Важно подчеркнуть, что активные процессы в русской лексике последнего десятилетия характеризуются активизацией употребления в различных стилистических сферах не только отдельных лексических единиц или групп лексических единиц, но целых пластов лексики, таких, к примеру, многочисленных, как экономическая терминология.

Русская экономическая терминология в ее современном состоянии представляет собой значительный по численности (до 25 000 единиц) [1] и постоянно количественно растущий пласт лексики, включающий в себя как термины-слова,

так и термины-словосочетания (т.е. такие словосочетания, которые семантически и функционально равнозначны терминам-словам и являются единицами терминологического словаря). Можно в качестве объекта изучения рассматривать весь многотысячный массив русских экономических терминов, однако в этом случае научное исследование теряет свои строго очерченные границы. Поэтому следует более четко определить предмет исследования.

Весь массив русских экономических терминов можно разделить на три группы: в первую войдут общеэкономические термины, посредством которых описывается общая экономическая теория; во вторую — междисциплинарные, которые функционируют в ряде смежных экономических наук; в третью — конкретно-экономические (или, в терминологии В.М. Лейчика, частноэкономические [7. С. 14]), обслуживающие конкретные экономические науки (экономiku промышленности, сельского хозяйства, труда, внешнюю и внутреннюю торговлю, финансы, кредит, денежное обращение, бухгалтерский учет, экономическую статистику, маркетинг, менеджмент и др.)).

Между общеэкономическими, междисциплинарными и конкретно-экономическими терминами нет непроходимой грани. Напротив, границы здесь очень условны: общеэкономические и междисциплинарные термины активно используются в конкретных экономических науках, дефиниции конкретно-экономических терминов часто формулируются через определения общеэкономических и междисциплинарных терминов и т.д. Иногда бывает очень затруднительным отнести термин к той или иной из упомянутых групп.

Отличительной чертой русской экономической терминологии является то, что в ней присутствует довольно многочисленный — не менее 1500 единиц (примерно 6% от общего числа) — слой терминов (относящихся, как правило, к категории общеэкономических или междисциплинарных, а не узкоспециальных), которые активно функционируют не только в научной речи, но и в других стилистических сферах — языке художественной литературы и публицистики, документов, электронных и печатных СМИ, живой разговорной речи. Именно эта, достаточно большая по численности, группа терминов выбрана в качестве предмета рассмотрения в настоящей статье.

Характерной особенностью выделенной группы терминов является то, что они одновременно являются элементами двух систем: системы русских экономических терминов и системы русской общеупотребительной лексики, т.е. фактически могут рассматриваться и как термины, и как общеупотребительные слова. Не углубляясь в описание разных точек зрения на проблему соотношения терминов и общелитературных слов, отметим лишь, что у нас нет никаких оснований рассматривать экономические термины, относящиеся к выделенной группе, в качестве лексических единиц особой природы, обладающих свойствами, обуславливающими их качественное отличие от общелитературных слов. Экономические термины, входящие в указанную группу (наиболее употребительные в различных стилистических сферах), являются неотъемлемой частью русского литературного языка и обладают всем набором свойств, присущих общелитературной лексике.

Все лингвистические источники, используемые в терминологической и терминографической работе, принято делить на терминологические и нетерминологические.

К терминологическим источникам относятся терминологические словари, энциклопедии, справочники, а также разнообразная научная литература, специально посвященная вопросам терминологии или другим проблемам, относящимся к той научной дисциплине, которую обслуживает рассматриваемая терминология. Особую группу терминологических источников составляет учебно-научная литература — учебники, учебные пособия, словари, методические пособия, опубликованные курсы лекций и другие издания, основным назначением которых является их использование в обучающих целях.

К нетерминологическим источникам относятся нетерминологические словари, энциклопедии, справочники, научная литература по разным отраслям знаний, в той или иной мере затрагивающая вопросы терминологии. К этой группе источников относится художественная и мемуарная литература, публицистика, периодические издания, адресованные массовому читателю.

Следует отметить, что в терминологических источниках наиболее употребительные экономические термины отражаются прежде всего как элементы терминологической системы и один из типов лексических единиц, составляющих научный текст, а в нетерминологических — как элементы системы общеупотребительной лексики и один из типов лексических единиц, представленных в текстах разной стилистической принадлежности.

Изучение всего комплекса лингвистических источников позволяет говорить о том, что в русской экономической терминологии новейшего периода наблюдаются следующие активные процессы: (1) резкий рост частотности употребления многих экономических терминов (назовем термины *цена, налог, валюта, инфляция, рыночная экономика, спрос, предложение* и др.); (2) переход значительного числа экономических терминов из активного словарного состава языка в пассивный (*пятилетка, хозяйственный расчет, колхоз, общенародная собственность, социалистическая система хозяйства, капиталистическая эксплуатация* и др.), и, наоборот, из пассивного — в активный (*акция, предприниматель, фермер, безработица, биржа* и др.); (3) появление в русском языке большого количества новых экономических терминов; (4) проявляющиеся в различных формах сдвиги в содержательной структуре русских экономических терминов.

В настоящей статье главное внимание уделяется изучению активного процесса пополнения русской экономической терминологии двух последних десятилетий новыми терминологическими единицами — как заимствованными из иностранных языков, так и появившимися в результате словообразовательных и иных номинативных процессов, происходящих в самом русском языке. Этот процесс следует рассматривать как часть глобального процесса пополнения лексического фонда русского языка, одной из главных отличительных черт которого является то, что 90% всех новообразований относится к категории профессиональной лексики, основу которой, как известно, составляют термины [13. С. 26].

По оценке Л.А. Вербицкой, начиная с 1984 года в русском языке ежегодно появляется две тысячи новых заимствованных слов [2. С. 55; 3. С. 354; 4. С. 15]. Простейший арифметический подсчет показывает, что за период с 1984 по 2008 гг. русский язык пополнился более чем 40 тысячами новых слов иноязычного происхождения. Значительную их часть составляют экономические термины, заимствованные из британского и американского вариантов английского языка. Следует отметить, что нередко заимствуются не просто отдельные термины или группы терминов, но целые терминологические системы, обслуживающие конкретные экономические науки или сферы экономической деятельности (например, терминология рынка ценных бумаг) (см. подробнее [15. С. 211]).

Большинство новых экономических терминов остается неизвестным «среднестатистическому» носителю русского языка, ибо относится к числу узкоспециальных, имеющих весьма ограниченную сферу функционирования. Количество новых экономических терминов, получивших широкое распространение, относительно невелико. В известной монографии В.Н. Шапошникова «Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отображении», вышедшей в 1998 году, отмечается, что в 90-е годы XX столетия «экономический словарь эпохи пополнился, если иметь в виду наиболее распространенные и более-менее понятные слова, 180—200 новыми однословными единицами (они служат основанием для массива более сложных образований...)» [21. С. 113]. За последние годы эта группа экономических терминов увеличилась еще на 20—30 и, таким образом, ныне содержит 210—220 однословных единиц. Если включить в эту группу новые термины-словосочетания, то можно констатировать, что число новых наиболее употребительных экономических терминов, появившихся в русском языке с начала 90-х годов ушедшего века по настоящее время, превышает 300 единиц (т.е. составляет более 20% всех наиболее употребительных экономических терминов).

Лингвистические источники отразили появление в русском языке последних двух десятилетий следующих новых экономических терминов иноязычного происхождения: *аудит* (англ. audit), *аудитор* (англ. auditor), *бартер* (англ. barter), *ваучер* (англ. voucher), *венчур* (англ. venture), *гастарбайтер* (нем. Gastarbeiter), *гиперинфляция* (англ. hyperinflation), *дампинг* (англ. dumping), *дефолт* (англ. default), *дилер* (англ. dealer), *дистрибьютор* (англ. distributor), *евро* (соб.), *консалтинг* (англ. consulting), *лизинг* (англ. leasing), *лот* (англ. lot), *мониторинг* (в 2-х знач.) (англ. monitoring), *офшор* (англ. off shore), *риелтор* (англ. (амер.) realtor), *реинвестиция* (англ. reinvestment), *рекрутинг* (англ. recruiting), *спонсор* (англ. sponsor), *секвестр* (франц. sequestre), *сертификация* (англ. certification), *тендер* (англ. tender), *транши* (франц. tranche), *траст* (англ. trust), *факторинг* (англ. factoring), *франчайзинг* (англ. franchising), *фьючерс* (англ. futures) и др.

Академический «Русский орфографический словарь» [16] установил нормативное написание новых экономических терминов, в ряде случаев устраняя имевшую место ранее разноречивость их орфографии: *офшор* ([20. С. 446] дает два варианта написания этого слова — *оффшор* и *офф-шор*), *прайс-лист* ([20. С. 495] — *прайс-лист* и *прайслист*), *риелтор* ([20. С. 546—547] — *риэл-*

тер; [19. С. 672] — *риэлтор*, *риелтор* и *риэлтэр*), *секвестр* ([20. С. 574] — *секвестр* и *секвестор*), *франчайзинг* ([20. С. 655] — *франчайзинг* и *френчайзинг*), *шопинг* ([20. С. 678] — *шоппинг*). Словарь фиксирует два нормативных варианта слова *дистрибьютор*: *дистрибьютор* и *дистрибутор* [16. С. 183]. Во втором издании «Русского орфографического словаря» термин *евро* зафиксирован как несклоняемое существительное мужского рода [16. С. 202].

Таким образом, можно констатировать, что заимствование является одним из основных способов номинации в русской экономической терминологии новейшего периода. Другим важнейшим способом номинации в современной русской экономической терминологии является словообразование. В последние два десятилетия почти одновременно со многими заимствованными терминами в русском языке появились их дериваты, построенные по словообразовательным моделям русского языка: *бартер* — *бартеризация*, *бартерный*; *ваучер* — *ваучеризация*, *ваучерист*, *ваучерник*, *ваучерный*, *ваучеродержатель*; *дилер* — *дилерский*; *дистрибьютор* — *дистрибьюторский*; *консалтинг* — *консалтинговый*; *рекрутинг* — *рекрутинговый*; *риэлтор* — *риэлторский*; *спонсор* — *спонсорство*, *спонсорский*, *спонсорный*, *спонсировать*; *транш* — *траншевый*; *траст* — *трастовый*; *факторинг* — *факторинговый*; *фьючерс* — *фьючерский*, *фьючерсный* и др.

Взросла словообразовательная активность многих давно известных экономических терминов. Так, словообразовательное гнездо с исходным термином-словом *бизнес* пополнилось новыми производными терминами *бизнесменство*, *бизнесменский*; гнездо с исходным *дотация* — производными *дотироваться*, *дотирование*; гнездо с исходным *квота* — производными *квотировать*, *квотироваться*, *квотирование*, *квотный*; гнездо с исходным *коммерция* — производными *коммерциализировать*, *коммерциализироваться*, *коммерциализация*; гнездо с исходным *рынок* — производными *псевдорынок*, *недорынок*, *квазирынок*, *рыночник*, *антирыночник*, *псевдорыночник*, *рыночный*, *квазирыночный*, *антирыночный*, *псевдорыночный*, *безрыночный*, *ультрарыночный*, *рыночно*, *по-рыночному* (при составлении списка новых дериватов, представленных в гнезде *рынок*, помимо материалов, содержащихся в толковых словарях, использованы данные, приведенные в работе Е.А. Земской [5. С. 90—141]).

Если характеризовать активные словообразовательные процессы в русской экономической терминологии новейшего периода, исходя из принадлежности терминов-дериватов к определенной семантико-словообразовательной категории, лексико-семантическому разряду или группе, то следует отметить высокую степень продуктивности моделей отглагольных и (в большей степени) отыменных имен действия с суффиксом *-изациj(a)*: в последнее десятилетие в системе русских экономических терминов появились термины *акционеризация*, *алкоголизация*, *арендизация*, *африканизация* (экономики, страны), *бартеризация*, *ваучеризация*, *векселизация*, *долларизация*, *западнизация*, *инвалидизация*, *информатизация*, *исламизация*, *коммерциализация*, *криминализация*, *легитимизация*, *люмпенизация* (населения), *маргинализация* (населения), *наркотизация*, *регионализация*, *рублевизация*, *фермеризация*, *электронизация* и др.

Активно пополняется группа терминов, относящихся к лексико-семантическому разряду лиц — индивидуальных (единоличных) субъектов экономической деятельности и социальных отношений, строящихся по словообразовательным моделям с суффиксами *-ник, -ист, -ант*: *бюджетник, ваучерник, ваучерист, военнопromышленник, державник, контрактник, льготник, компенсант, рыночник, теневик, сырьевик* и др.

При наименовании участвующих в экономической деятельности лиц женского пола в течение последних двух десятилетий активно используются словообразовательные модели с суффиксами *-к(а), -ш(а), -ниц(а)*: *акционерша, арендаторша, банкирша, бизнесменка, бизнесменица, бюджетница, заемщица, коммерсантка, контрактница, льготница, наемница, предпринимательница, рэкетирша, таможенница, фермерша, финансистка, челночница, чиновница* и т.д. (следует, правда, отметить, что эти производные уже не относятся к категории экономических терминов).

В русской экономической терминологии новейшего периода довольно широко распространено явление вторичной номинации, когда новые экономические термины появляются не в качестве новых однозначных (или реже — многозначных) слов, а в качестве новых лексико-семантических вариантов уже существующих терминов и общелитературных слов. В последнее десятилетие новые лексико-семантические варианты, являющиеся экономическими терминами, приобрели, в частности, слова *биржа, донор, индексация, капитализация, конверсия, секвестр* и др.

В качестве новых номинативных единиц в русской экономической терминологии новейшего периода выступают не только термины-слова, но и термины-словосочетания: в течение последних двух десятилетий в русском языке появились новые термины-словосочетания *единое экономическое пространство, зона свободного предпринимательства, либерализация цен, ваучерная приватизация, малое предприятие, потребительская корзина, гуманитарная помощь, интеллектуальная собственность, индекс человеческого развития* и многие другие.

Следует также отметить факт появления в русской экономической терминологии последних двух десятилетий значительного количества составных наименований-терминов, каждый из которых, подобно термину-словосочетанию, представляет собой единое семантическое целое и соотносится на концептуально-понятийном (ментальном) уровне с одним (а не с двумя и более) научными понятиями. К такого рода образованиям следует отнести термины *бизнес-план, кейс-метод, маркетинг-клуб, фирма-спонсор, холдинг-компания* и т.д.

Новые термины-слова и термины-словосочетания в большинстве своем обозначают новые явления и процессы, наблюдаемые в социально-экономической жизни России конца XX — начала XXI вв. Сравнительно редко появляются новые термины (чаще — иноязычного происхождения), выступающие в качестве единиц наименования давно известных социально-экономических явлений и процессов, т.е. являющиеся терминами-синонимами уже имеющихся экономических терминов и нередко ограничивающие сферу функционирования последних. Так, недавно появившийся термин *прайс-лист* в последние годы в значительной мере вы-

теснил из активного употребления термин *прейскурант*, термин *бренд* — термин *марка*, термин *тендер* — термин *конкурс*, термин *тренд* — термин *тенденция*.

Используя газетные материалы, время появления в русском языке многих новых экономических терминов можно определить с точностью до месяцев, недель и даже дней. Так, 17 августа 1998 г. в русский язык вошел термин *дефолт* (англ. default), ранее известный лишь специалистам в области экономики в его иноязычном варианте.

В августе 2004 года, в связи с принятием Госдумой России печально знаменитого пакета законов о замене бесплатно предоставляемых социальных льгот денежными компенсациями, в русском языке появилось новое слово *монетизация* (англ. monetization). В считанные дни понятие *монетизация* закрепилось в индивидуальном сознании миллионов россиян, а словосочетание *монетизация льгот* стало на несколько недель одним из самых частотных в языке электронных и печатных СМИ, в живой разговорной речи.

Появляющиеся в русском языке новые наиболее употребительные экономические термины быстро встраиваются в качестве элементов в систему русских экономических терминов и систему русской общеупотребительной лексики, приобретая свои сочетаемостные характеристики, закрепляющиеся в типичных моделях употребления этих терминов. Многие из новых экономических терминов, вошедшие в русский язык в последние два десятилетия, уже включены в состав лексики, представленной в «Русском семантическом словаре» [17], таким образом, четко определено место этих терминов в иерархически организованной системе русской общеупотребительной лексики.

Русская экономическая терминология, насколько нам известно, еще никогда ни одним исследователем не была представлена в виде целостной, определенным образом организованной системы. В российском терминоведении прослеживается отчетливая тенденция представлять различные терминологии в виде центрических систем, выделяя в них ядро и периферийные области, в разной степени удаленные от центра. Гораздо более перспективной представляется другая тенденция — построение иерархически организованных терминосистем.

Иерархически организованная система русских экономических терминов может базироваться на принципах классификации лексики, разработанных авторами «Русского семантического словаря». В этом случае иерархическая организация системы русских экономических терминов будет иметь следующий вид: часть речи → понятийная сфера → лексический класс → лексическое множество → лексическое подмножество → лексико-семантический ряд.

Организованная таким образом иерархическая система русских экономических терминов предстанет перед нами в виде системы отраженных в терминах нисходящих, все более дробных смыслов, системы, в которой последовательно реализуется принцип нисходящего движения от абстрактного к конкретному, от терминов, обозначающих абстрактные понятия, — к терминам, обозначающим понятия все более конкретные.

Трудности построения иерархической системы русских экономических терминов (а следовательно, и определения места каждого термина в этой системе)

связаны, в частности, с недостаточно четкой определенностью того, какие именно типы лексических единиц следует относить к абстрактным. С точки зрения философской абстракция есть мысленное выделение, вычленение в рассматриваемом объекте, явлении, процессе какого-либо одного признака, свойства или отношения в отвлечении от всех остальных присущих ему признаков, свойств и отношений. Абстрактным в философии считается понятие, которое включает в себя только один признак предмета, явления, процесса. Исходя из этого положения, к абстрактной лексике (т.е. лексике, обладающей свойством абстрактности) следует относить лексические единицы, отражающие в своем значении лишь одно (простое или сложное) свойство или признак предмета, явления, процесса, или обозначающие сами эти объекты, явления или процессы с точки зрения концентрации внимания лишь на одном из их свойств или признаков, в отвлечении от всех других имеющихся у них свойств и признаков.

Идеальным примером абстрактной лексической единицы является русский экономический термин *товар*. Этот термин обозначает предельно абстрактное (в границах своей понятийной сферы) понятие, отвлеченное от всех конкретных свойств (материальных и идеальных, количественных и качественных) конкретных товаров, за исключением одного из этих свойств — быть объектом купли-продажи. О высокой степени абстрактности понятия, обозначаемого русским экономическим термином *товар*, свидетельствует, в частности, тот факт, что в английском языке экономическое содержание этого термина передается, как минимум, посредством четырех терминов (*goods, commodity, merchandise, ware*), каждый из которых — в сравнении с русским термином *товар* — имеет более специализированное значение и/или более ограниченную сферу употребления [6. С. 144—148]. При построении иерархической системы русских экономических терминов термин *товар* оказывается одной из «семантических вершин» этой иерархии, а обозначаемое им понятие — теснейшим образом связанным с такими важнейшими экономическими понятиями, как *деньги, цена, стоимость, капитал, прибыль*. Наличие у русского термина *товар* способности именовать любой из многих сотен тысяч объектов купли-продажи, вне зависимости от каких-либо конкретных свойств этих объектов, позволяет отнести этот термин к выделенной Н.Ю. Шведовой [23. С. 16] категории полуместоименных слов. Лексические единицы, относящиеся к этой категории, представляют собой переходное явление от полнозначной лексики к классу местоимений.

Построение иерархически организованной системы русских экономических терминов представляется задачей весьма важной с точки зрения исследования активных процессов в русской экономической терминологии новейшего периода, ибо содержательный потенциал каждого термина есть во многом отражение его положения в иерархии терминов, а изменение положения термина в этой иерархии обычно связано с определенными сдвигами в его содержательной структуре.

Изучение активных процессов в русской экономической терминологии новейшего периода имеет не только теоретическое, но и прикладное значение, в частности, для составления и корректировки списков лексических минимумов, предусмотренных для разных уровней владения русским языком.

Анализ имеющихся лексических минимумов общего владения русским языком [8; 9; 10; 11; 12; 14; 18] свидетельствует о явно недостаточной представленности в них наиболее употребительных экономических терминов, особенно тех, которые появились в русском языке в течение двух последних десятилетий.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой экономический словарь / Под ред. А.Н. Азрилияна. — 6-е изд., доп. — М., 2004.
- [2] *Вербицкая Л.А.* Сохранить прекрасный русский язык — наша задача // Слово и текст в диалоге культур. — М., 2000.
- [3] *Вербицкая Л.А.* Опора на языковую норму — залог успеха в обучении русскому языку // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания: Сборник докладов. — СПб., 2003. — Т. 1.
- [4] *Вербицкая Л.А.* Русский язык сегодня // Президиум МАПРЯЛ: 2003—2007. Сборник научных трудов. — СПб., 2007. — С. 15.
- [5] *Земская Е.А.* Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985—1995). — Изд. 2-е. — М., 2000.
- [6] *Карбизвичий И.А., Губарева Н.И.* О синонимической доминанте экономических терминов // *Vocabulum et vocabularium*. Сб. научных трудов по лексикографии. — Вып. 5. — Гродно, 1998.
- [7] *Лейчик В.М.* Несложившаяся терминология формирующейся области знаний и деятельности // Научно-техническая терминология: Научно-технический реферативный сборник. — Вып. 1. — М., 2003.
- [8] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000.
- [9] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000.
- [10] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000.
- [11] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000.
- [12] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 2000.
- [13] *Морозова Л.А.* Термин, его признаки и свойства // Научно-техническая терминология: Научно-технический реферативный сборник. — Вып. 1. — М., 2003.
- [14] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. — М., 2001.
- [15] *Прохоров Ю.Е.* Кого и что жжет сегодня русский глагол? // Слово и текст в диалоге культур. — М., 2000.
- [16] Русский орфографический словарь / О.Е. Иванова, В.В. Лопатин (отв. ред.), И.В. Нечаева, Л.К. Чельцова. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 2005.
- [17] Русский семантический словарь / Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 1998. — Т. 1.
- [18] Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина. — М., 2003.
- [19] Современный словарь иностранных слов: Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Сост. Л.М. Баш, А.В. Боброва и др. — Изд. 2-е, стереотипное. — М., 2001.
- [20] Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Складневской. — СПб., 1998.

- [21] *Шапошников В.Н.* Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отображении. — М., 1998.
- [22] *Шведова Н.Ю.* Активные процессы в современном русском синтаксисе (словосочетание). — М., 1966.
- [23] *Шведова Н.Ю., Белоусова А.С.* Система местоимений как исход смыслового строения языка и его смысловых категорий. — М., 1995.

ACTIVE PROCESSES IN RUSSIAN ECONOMIC TERMINOLOGY OF LAST DECADES

A.Y. Korneeva

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

The article is devoted to the problem of active processes in Russian economic terminology of last decades. Main attention is paid to the analysis of new economic terms in Modern Russian.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ НА ИНТЕРНЕТ-ФОРУМАХ

И.Н. Пахомова

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

В статье рассматривается интернет-коммуникация как новый вид человеческого общения, анализируются формы обращения, приветствия и прощания, которые пользователи в настоящее время употребляют на интернет-форумах.

С появлением и распространением Интернета и его русскоязычного сегмента — Рунета — в фокусе внимания исследователей все чаще оказывается новая коммуникационная среда, воздействие которой видоизменяет речетворческую деятельность человека. О.Ю. Усачева указывает на то, что интернет-коммуникация представляет собой разновидность не прямой коммуникации, опосредованной особым техническим средством — компьютером, который стал новым «звеном исторической цепи опосредования человеческого общения» после изобретения письма, телеграфа, радио, телефона, телевидения [3. С. 1]. Однако общение в Интернете опосредуется не просто компьютером, а компьютерной сетью, что создает совершенно особые условия для порождения и восприятия речи (текстов).

Наиболее яркой и выигрышной чертой виртуальной сетевой коммуникации является возможность установления обратной связи между отправителем и получателем текста, то есть интерактивность (англ. *interaction* — «взаимодействие»). Адекватной речевой формой интерактивной коммуникации выступает диалог (полилог). Диалоговая коммуникация в Интернете представлена следующими основными жанрами: 1) переписка по электронной почте (e-mail); 2) чат (*chat* — англ.) — неформальный диалог в режиме реального времени; 3) форум или телеконференция.

Форум или телеконференция — это особый коммуникативный жанр общения, для которого характерно, как правило, неограниченное, но более или менее постоянное количество участников, вступающих в диалог между собой по той или иной проблеме (теме). Отличие между чат-коммуникацией и телеконференцией заключается прежде всего в том, что первая протекает в синхронном, он-лайн-овом режиме, тогда как вторая тяготеет к режиму офф-лайн, благодаря чему временной зазор между формированием и отправлением сообщения оказывается более или менее продолжительным, реакция на полученное сообщение — отложенной, а автор получает возможность обдумать и отредактировать свою реплику. Прочие жанровые отличия (ориентация на устность/письменность, экономия усилий и др.), как представляется, производны от указанного временного модуса.

Коммуникация в интернет-форумах представляет собой разновидность диалогической письменной речи, что само по себе является ярким свидетельством трансформирующего воздействия новейших технологий на сферу речевого общения. До эпохи Интернета лингвисты отмечали существование лишь монологиче-

ской письменной речи (например, жанр рассказа, жанр письма). А.А. Акишина и Н.И. Формановская отмечают, что временно-пространственная дистантность и письменная форма предполагают особый жанр письма и диктуют выбор определенных языковых средств, отличающихся от средств устного общения. Дистантность «собеседников» в пространстве исключает мимику, жест, интонацию, то, что можно назвать с полуслова, возможность переспроса, ситуативную подкрепленность, поэтому предполагает (в отличие от устного общения) сравнительную полноту конструкций, развернутость, последовательность изложения, то есть те особенности, которые характерны для монологической речи. Однако письмо нельзя назвать монологом в полном смысле, так как наличие конкретного адресата, а главное — предполагаемого его ответа — вызывает и диалоговые формы общения (приветствие, прощание, обращение и т.п.) [1. С. 4].

Как известно, диалогическая разновидность речи противостоит монологической по принципу смены/неизменности позиций говорящий — адресат. Как отмечает О.И. Москальская, понятие текста (в значении микротекст, или сверхфразовое единство — СФЕ) применительно к устной или письменной диалогической речи предполагает диалогическое единство (ДЕ), образуемое последовательно чередующимися репликами разных коммуникантов, соотносящимися как стимул и реакция и составляющими альтернирующие цепочки [2. С. 42]. Таким образом, специфика диалога заключается в том, что цельность и связность текста в нем достигается за счет содержательной преемственности (взаимного соответствия) реплик разных участников, т.е. текст создается не одним, а двумя и более (в полилоге) коммуникантами, вступающими в коммуникативное соавторство. Наиболее изученной разновидностью ДЕ являются вопросно-ответные единства (комплексы).

Структурное членение, или композиционная схема текста — это одна из важнейших текстовых характеристик. Почти все виды текстов, включая тексты устного межличностного общения, строятся по определенным композиционным моделям, благодаря чему композиция текста может служить критерием отнесения данного речевого произведения к тому или иному типу.

Представляется актуальным изучение особенностей текстовой структуры диалога (полилога) и условий (факторов) ее языкового оформления для ДЕ всех разновидностей, встречающихся как в устной, так и в письменной коммуникации. Новые возможности для осуществления этой задачи открывают интернет-форумы, в которых так или иначе просматривается стремление коммуникантов к упорядочению структурной организации своих речевых произведений и диалога в целом.

Текст интернет-форума строится по достаточно устойчивой композиционной схеме, которая включает следующие структурные отрезки: 1) заголовок; 2) начальный компонент (приветствие, обращение и др.); 3) основная часть (сообщение, объявление, вопрос и др.); 4) заключительный компонент, или концовка (прощание и другие этикетные формулы). Вместе с тем данная схема не является регламентированной, так как далеко не все указанные элементы выступают как обязательные и регулярные.

Начальный компонент реплики сигнализирует об определенных установках адресанта.

Адресант может начать свой текст с этикетной формы — приветствия, общего или конкретного обращения, поздравления. Тем самым в его речевых действиях можно усмотреть установку на жанр письма, предназначенного для СМИ, иногда — на жанр объявления. Такая установка особенно наглядно проявляется в исходных (корневых) и иницирующих репликах и сказывается на всем построении текста, то есть предполагает соответствующее оформление концовки (прощание, подпись и т.д.).

Ориентация на прецедентные эпистолярные тексты, однако, отсутствует в диалогах реплицирующего типа и/или при участии в диалоге постоянных партнеров. В этом случае виртуальное обсуждение, даже будучи многодневным, уподобляется внесетевой беседе моно- или политематического характера. Коммуниканты вполне органично усваивают установку на тип неформального устного диалога (полилога), в репликах которого, как известно, приветствие уместно только при встрече (установлении контакта) речевых партнеров. Что касается обращения, то оно может использоваться не только во вступительной части, но и на всем протяжении реплики, что также характерно для указанного речевого жанра. Следует отметить, что обращение и, следовательно, приветствие (поскольку очень часто формула приветствия включает в себя обращение) может выполнять одновременно несколько функций: фатическую (контактоустанавливающую), эмоционально-экспрессивную, этическую (функцию вежливости). Главная функция приветствия — установление коммуникативного контакта с собеседником. Не случайно именно с приветствия начинается общение. Однако отсутствие во вступлении этикетной формулы практически никогда не осуждается. На необязательность этикетного зачина указывает следующее количественное соотношение: от 0 до 5—6 формул приветствия на 20 реплик. Это говорит о том, что коммуниканты не придерживаются единой для всех типологии речевых произведений и допускают относительно широкую свободу действий в выборе прецедентного текста.

Проанализируем этикетные формулы обращения, приветствия (начальный компонент) реплики и формулы прощания (заклучительный компонент реплики), которые в настоящее время употребляют пользователи Интернета.

Материалом для анализа послужили оригинальные тексты некоторых форумов.

В качестве обращения пишущий может использовать как условное (никнейм), так и реальное имя адресата, если, конечно, последнее ему известно.

В наши дни в Интернете встречается обращение ко многим *Господа!* + род занятий, деятельности:

Господа любители путешествий (www.avrora.org/forum).

Обращение к аудитории Господа! + определение уважаемые:

Уважаемые господа, спасибо за организацию тура (www.avrora.org/forum)

Обращение ко многим: *Дамы и господа!* + определение *уважаемые*:

Уважаемые дамы и господа! Мы будем рады видеть вас в числе наших постоянных клиентов! (www.avrora.org/forum).

Обращение к аудитории **Друзья! Дорогие друзья!** Также нередко используют пользователи Интернета:

Друзья! Отвлечитесь на 5 минут от забот и хлопот... (www.zooforum.ru/index).

Дорогие друзья! Обожаю русский и русских... хотя полька и в Польше живу... (www.gramota.ru).

Обращение-сочетание **дорогие + существительное** в Интернете встречается, но не так часто, как в газетах, на радио и телевидении:

Дорогие коллеги! Смею вас так называть, так как я по образованию филолог... (www.gramota.ru);

Дорогие форумчане, поздравляю вас с новым Годом (www.zooforum.ru).

Обращение к аудитории с определением **уважаемые:**

Уважаемые пользователи! Просим Вас внимательно ознакомиться с порядком приема и рассмотрения обращений в Правительство Москвы... (www.mos.ru/konkurs.html);

Уважаемые гости форума, почему Аврора нужна в Москве... (www.avrora.org/forum).

К участницам женского форума сейчас обращаются таким образом:

Уважаемые форумчанки! В ближайшие несколько дней наш сайт будет работать с перебоями...(www.lenchik.ru).

В настоящее время в Интернете встречается дружеское или фамильярное обращение к девушкам **Девчонки!**

Девчонки, пишите. Составлю хорошую компанию, проведем время весело и безмятежно, обещаю (www.avrora.org/forum).

Обращение **Ребята!** используется по отношению к лицам мужского пола, равным по возрасту, положению. В интернет-общении в наши дни пользователи также употребляют это обращение:

Ребята, полностью в поддержку зюзи (www.avrora.org/forum).

Приветствие может быть стилистически нейтральным **Здравствуйте! Добрый день/вечер!** Например:

Здравствуйте, компания Аврора! (www.avrora.org/forum);

Добрый день, хотел бы поделиться соображениями насчет более качественных методов изучения иностранного языка...(www.multikulti.ru);

Добрый вечер, предлагаю вашему вниманию рассказ о проведенных в Турции выходных в мае 2005 года (www.avrora.org/forum).

Сейчас в Интернете также часто можно встретить приветствия, которые имеют неофициально-разговорный характер, такие как: **Привет! Всем привет! Приветик!**

Привет! Меня зовут Наргиз. Я бы хотел поработать летом аниматором в Турции (www.avrora.org/forum);

Всем привет! На каком языке говорят в Швейцарии? (www.multikulti.ru);

Приветик! Меня зовут тролль, настоящее имя не говорю в целях безопасности (www.avrora.org/forum).

В наши дни некоторые пользователи для того, чтобы их сообщение было ярким, запоминающимся, используют такое шутовское приветствие, как *Доброго времени суток!*

Доброго времени суток, уважаемые ГРАМОТА.РУ! (www.gramota.ru).

При прощании пользователи в России употребляют этикетные формулы: подпись с указанием на виртуальное или офф-лайновое имя, прощальная фраза (*Всего наилучшего; С уважением; Удачи на дорогах* и т.д.), благодарность, пожелание:

Есть ли возможность и время, примите плиз скан бланка. *Заранее благодарю (www.avroga.org/forum);*

Приятных путешествий! *С уважением, Алексей (www.avroga.org/forum).*

Используются также своеобразные подписи или девизы, функционально сближенные с функциями рекламных слоганов. Благодаря экспрессивной (ироничной, каламбурной) форме они легко запоминаются и тем самым способствуют быстрому узнаванию коммуникантов среди многих: *А Белку с собой я все равно возьму; Глубоко ныряю, особенно с гирей на шее; В жизни так много радостей, что трудно вспомнить хоть одну...; Хочу в Египет!*

Таким образом, пользователи Интернета могут употреблять различные обращения, как нейтральные, общеупотребительные *Господа!; Дамы и Господа!; Друзья!*, так и формы обращения, которые в настоящее время используются только в Интернете: *Дорогие форумчане! Уважаемые пользователи!* Приветствия также могут нейтральными: *Здравствуйте!, Добрый день!*, разговорными: *Привет! Приветик!* и шутовскими: *Доброго времени суток!* Однако следует отметить, что отсутствие во вступлении этикетной формулы практически никогда не осуждается (соответствующие примеры ни разу не встретились).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. — М.: Просвещение, 1981.
- [2] Москальская О.И. Грамматика текста. — М.: Высшая школа, 1981.
- [3] Усачева О.Ю. Особенности текстовой структуры реплик в диалогах интернет-форумов. Международное образование: итоги и перспективы // Материалы народной международной научно-практической конференции. — М., 2004.

INTERNET-COMMUNICATION IN THE INTERNET-FORUM

I.N. Pakhomova

Departement of Russian language as a foreign № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deal with the problems Internet-communication, as a new kind of human communication, analyse the forms of addressing, greetings and farewell, which users use now days in the Internet-forum.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.В. Поморцева

Кафедра иностранных языков

Южно-российский государственный университет экономики и сервиса
ул. Варфоломеева, 215, Ростов-на-Дону, Россия, 344018

В статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов к процессу обучения в условиях языковой среды с позиций социологии, психологии, этнопсихологии и теории межкультурной коммуникации. Определено понятие лингвокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения русскому языку, предложены пути ее осуществления.

Проблема адаптации, являясь междисциплинарной, занимает большое место в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. В психологическую науку термин «адаптация» был введен из биологических дисциплин, где получил более широкое содержание благодаря социальному звучанию, а именно необходимости приспособления личности к новой социальной среде, значимости для приспособления различных видов активности личности (Н.А. Агаджанян, Ф.Б. Березин, В.В. Гриценко и др.).

Адаптацию иностранного студента исследователи обычно рассматривают либо как адаптацию к вузу (к процессу обучения), либо весь процесс обучения в вузе — как адаптацию к будущей профессии. Многоаспектность процесса адаптации позволяет нам рассмотреть его еще с одной стороны — как процесс лингвокультурной адаптации, осуществляемый посредством русского языка и в процессе его изучения распространяющийся на весь период изучения русского языка в вузе, включая стихийное и методически организованное влияние языковой среды.

Остановимся на таких понятиях, как среда обитания, среда жизнедеятельности человека. В литературе используется термин «социальная среда» и различаются следующие ее уровни: микро-, макро- и мега-. В контексте исследования адаптации иностранных студентов к жизнедеятельности в России с позиций социальной психологии микросоциальная среда — это среда, в которую непосредственно в данный момент включена личность, мега-социальная среда — это среда глобальных социальных процессов. Процессом адаптации необходимо управлять, организуя оптимальное и активное включение личности в новую среду жизнедеятельности.

В общесоциологическом аспекте на начальном этапе адаптации, т.е. на этапе предвузовской подготовки, под социализацией личности М.А. Иванова понимает «процесс становления и развития личности индивида на новом качественном уровне, как процесс вхождения его в новую социальную среду, приспособление к ней,

освоение определенных социальных ролей и функций с целью творческого преобразования как окружающего социального мира, так и самого себя» [3. С. 57]. Автор утверждает, что успешная адаптация иностранных студентов к высшей школе России предполагает достижение психологического равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки, используя наиболее эффективные и целесообразные пути адаптации. Мы приходим к выводу, что это возможно лишь при достижении определенного уровня владения языком как средством коммуникации, при условии познания посредством языка культуры лингво-культурного сообщества, внутри которого иностранному студенту придется не только жить, вступать в коммуникацию, но и получать профессиональные знания на иностранном языке.

В социально-психологическом аспекте адаптации, выделенном М.А. Ивановой, для нашего исследования является важным положение о том, что «необходимо обладать достаточными знаниями о «начальном» состоянии организма, личностно-психологических особенностях индивида (иностранного студента)» [3. С. 58]. «На процессы социально-психологической адаптации иностранных студентов к российской высшей школе оказывают влияние: иноязычная социокультурная макро- и микросреда, внутриколлективные связи учебно-педагогического процесса как по горизонтали (межличностные отношения внутри малых межнациональных групп), так и по вертикали (преподаватель — студент), а также специфические национально-психологические особенности студентов разных стран» [4. С. 59]. М.А. Иванова определяет следующие виды адаптации иностранных студентов к российской действительности: учебно-трудовую, социально-познавательную и адаптацию в области общения друг с другом [4].

Принцип адаптации и культурологический принцип А.И. Сурыгин выделяет в качестве дополнительных методических принципов наряду с принципом единого языкового поля (единого языкового режима) [9. С. 105]. Однако следует заметить, что данные принципы автор соотносит лишь с этапом предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Процесс адаптации личности характеризуется активностью человека. В активной целенаправленно приспособительной деятельности проявляются две тенденции: адаптивная, приспособительная, адаптирующая, приспособляющая среду к индивиду. Результатом процесса адаптации иностранного студента может выступать тот или иной уровень адаптированности личности. На наш взгляд, данному контингенту учащихся присуща внешняя (поведенческая, приспособительная) или смешанная адаптация (личность частично перестраивается и подстраивается внутренне под среду, ее ценности, нормы, частично адаптируется поведенчески, сохраняя свое «я»). В условиях обучения в инокультурной среде правомерно говорить о необходимости смешанной адаптации, сопровождающейся процессом поэтапного формирования «вторичной языковой личности».

Психологические исследования межкультурной адаптации приходят к следующим выводам: межкультурная адаптация сопровождается изменениями в струк-

туре социальной идентичности, иностранные студенты демонстрируют более выраженные показатели учебно-профессиональной, гражданской, глобальной идентичности, направленность на деятельность и общение. Динамика идентичности имеет половые различия (в начале адаптации у юношей преобладают деятельность-ные характеристики, а у девушек — учебно-ролевые). Преодоление культурного шока быстрее происходит у тех студентов, которые прошли предварительную подготовку в информационном и бытовом плане [5].

На основе проведенного анализа психологической литературы мы будем рассматривать лингвокультурную адаптацию как сложный, многогранный и многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Лингвокультурная адаптация рассматривается нами как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность (создание текстов культуры). В структуре лингвокультурной адаптации иностранных учащихся определяются следующие уровни: студент — лингвокультурная среда (национальный и региональный уровни), студент — вуз (лингвокультурная среда образовательного учреждения), студент — студент (представители разных культур), студент — преподаватель (ретранслятор и интерпретатор культуры другого народа), студент — поликультурная учебная группа, студент — будущая профессия и т.д.

Рассматривая языковую среду как фактор, повышающий эффективность обучения русскому языку иностранных учащихся, мы остановимся на ее определении и характеристиках, важных для нашего исследования: «Языковая среда — совокупность информации на языке страны, в которой находится или обучается данному языку иностранец» [2. С. 20]. В качестве компонентов языковой среды называются источники русской речи: люди, кинофильмы, спектакли, теле- и радиопередачи — устные источники, письменные источники — книги, периодическая печать, информационные пропагандистские «газеты улицы» (по Н.А. Журавлевой). Автор также отмечает специфику деятельности преподавателя в условиях языковой среды и использование естественных ситуаций, естественных материалов. И.А. Орехова пишет, что «языковая среда как активнейший компонент обучения, являющийся одновременно и стимулом и катализатором изучения русского языка» [7. С. 15]. И.А. Орехова понимает под «языковой средой» исторически конкретный лингвокультурный социум. «Языковая среда в методическом поле познания — это лингвокультурная данность, следовательно, она обладает константными атрибутами — характеристиками» [6. С. 387].

В ходе обучения русскому языку иностранных учащихся в условиях его естественного функционирования основной задачей преподавателя, по мнению И.А. Ореховой, является «методическое осмысление, отбор, адаптация и использование лингвокультурных реалий языковой среды» [6. С. 388]. Рассматривая социальный аспект лингвокультурной адаптации иностранных студентов, находя-

щихся в окружении естественного функционирования русского языка, мы будем руководствоваться положениями Д.Б. Гудкова, разработанными с позиций теории и практики межкультурной коммуникации. Автор утверждает, что «адекватная межкультурная коммуникация оказывается невозможной без знакомства с когнитивной базой того лингво-культурного сообщества, на языке которого ведется общение. Для того чтобы выучить язык, необходимо понимать, как «видят» мир, членят, классифицируют и оценивают его носители данного языка, а для этого необходимо овладеть хотя бы ядерными элементами когнитивной базы соответствующего лингвокультурного сообщества» [1. С. 97]. Под когнитивной базой Д.Б. Гудков понимает совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов лингвокультурного сообщества.

Таким образом, «обучая иностранцев коммуникации на русском языке, следует добиваться, чтобы русская когнитивная база (или хотя бы наиболее значимые и характерные ее фрагменты) стала частью индивидуальной когнитивной базы инофона» [1. С. 97]. Данная задача особенно актуальна при обучении русскому языку в условиях языковой среды, т.к. с первых дней пребывания в стране иностранные студенты подвержены стихийному воздействию СМИ, погружены в коммуникативное пространство членов русского лингвокультурного сообщества. Среди прецедентных феноменов, значение которых чрезвычайно редко эксплицируются носителями языка в своей речи, Д.Б. Гудков выделяет прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентную ситуацию [1. С. 106]. Как отмечает автор, количество прецедентных высказываний весьма велико в текстах СМИ и неофициальной речи членов русского лингвокультурного сообщества. «Адекватно воспринимать соответствующие тексты без знания наиболее употребительных прецедентных высказываний весьма затруднительно, при этом, естественно, полноценная социальная жизнь инофона в русском лингвокультурном сообществе без, например, знакомства с информацией, содержащейся в российских СМИ, оказывается невозможной» [1. С. 204]. Для преодоления коммуникативных неудач иностранных студентов в инокультурной социальной среде необходимо включение в процесс обучения русскому языку наиболее употребительных прецедентных высказываний. Критерии отбора прецедентных высказываний: ориентация на живую речь с реально функционирующими в ней определенными высказываниями, описание контекста и типовой ситуации его употребления, известность большинству членов русского лингво-культурного сообщества. Учитывая трудность создания данной методической базы и для осуществления «обратной связи», можно предложить иностранным студентам записывать прецедентные высказывания из текстов СМИ.

С этнопсихологической точки зрения подготовка иностранных студентов к межкультурному взаимодействию в процессе обучения и нахождения в инокультурной среде может различаться:

- 1) по методу обучения — дидактическому или эмпирическому;
- 2) по содержанию обучения — общекультурному или культурно-специфическому;

3) по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов (когнитивной, эмоциональной или поведенческой).

Данного рода подготовка, ориентированная на использование этнопсихологических методов, может осуществляться во время внеаудиторной деятельности иностранных студентов, важным педагогическим условием осуществления которой является четкое планирование, целеполагание, системность и регулярность. При подборе ситуаций учитываются стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и др. В поликультурной студенческой группе возможно использовать культурно-специфичный тренинг, в котором акцент делается на обучение тому, каким образом представители разных культур (входящих в состав конкретной студенческой группы) интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. «Атрибутивный тренинг помогает сделать ожидания индивида о возможном поведении члена другой культуры более точным и способствует освоению изоморфных атрибуций, т.е. атрибуций, характерных для культуры, с представителями которой индивиду предстоит взаимодействовать» [8. С. 345]. Проведенный анализ литературы и анкет позволил выделить в качестве основных следующие проблемы иностранных учащихся: включение в новую социальную и педагогическую среду с ее специфическими особенностями; полное устранение от повседневной помощи родителей и близких; установление определенных отношений с незнакомыми людьми; непривычные ситуации на улице, в общежитии, в аудитории и группе; переживания, связанные с возрастными проблемами; биологические и социально-психологические трудности (привыкание к климату, пище, слабое здоровье, депрессия, финансовые проблемы, недостаточность контактов с местными жителями и местными студентами); трудности в обучении (недостаточная предыдущая подготовка, языковые трудности); психологическая и эмоциональная атмосфера в учебной группе; стиль общения с преподавателем и членами группы; организация досуга и отдыха, организация учебного процесса на факультете и др.

Преодоление перечисленных трудностей в процессе обучения русскому языку возможно в нескольких направлениях:

1) на уровне организации педагогического процесса:

— организация межкультурного взаимодействия среди членов учебной группы (предпочтение отдается формированию интернациональной группы) как во время аудиторных занятий, так и во внеаудиторной деятельности с учетом индивидуальных и национально-психологических особенностей, типов учебно-познавательной деятельности иностранных студентов;

— использование языковой среды обучения в дидактических целях и в качестве средства гипермотивации;

2) на уровне содержания обучения:

— включение в содержание обучения культурологического компонента, отражающего основное ядро когнитивной базы лингво-культурного общества, отобранного в соответствии с этапом, уровнем подготовки, будущей специальности

иностранным студента, усвоение которого будет способствовать ускорению лингвокультурной адаптации;

— использование языковой среды.

Для отражения социальных процессов преподаватель как носитель социокультурных знаний должен обладать соответствующими компетенциями, методически грамотно осуществлять перенос социального опыта иностранных студентов на новую лингвокультурную реальность.

Неудачи и проблемы при адаптации в новой культуре необходимо рассматривать не как патологические симптомы, а как отсутствие определенных знаний и навыков. Поэтому должно быть организовано не приспособление к новой культуре, а приобретение знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без разрыва с собственной культурой. Именно изучение русского языка в условиях языковой среды, изучение русской культуры посредством русского языка (через особым образом организованное культуроориентированное изучение русского языка, использование личностно ориентированных педагогических технологий сотрудничества) способствует наиболее быстрой лингвокультурной адаптации иностранных учащихся, имеющих конкретные цели — получение определенной профессии. Результатом данного процесса является формирование языковой личности, способной к свободному комбинированию знаний, представлений, культурных смыслов об изучаемой культуре, способной к функционированию и развитию в условиях иной лингвокультурной среды.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: Гнозис, 2003.
- [2] Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1981.
- [3] Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. — СПб.: Нестор, 2000.
- [4] Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: Дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 2003.
- [5] Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: Дисс. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2004.
- [6] Орехова И.А. Специфика обучения иностранному языку в условиях языковой среды и вне зоны ее функционирования. Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. — Варна, 17—23 сентября 2007. — Т. 6(1). — С. 387—390.
- [7] Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004.
- [8] Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся: (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке). — СПб.: Нестор, 2000.

**LINGUACULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS
TO THE PROCESS OF THE LANGUAGE TEACHING
IN THE LANGUAGE SURROUNDINGS:
ITS SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT**

N.V. Pomortseva

Department of foreign languages
Southern-Russian state university of economy and service
Varfolomeyev str., 215, Rostov-on-Don, Russia, 344018

This article deals with the problem of foreign students' adaptation to the teaching process in the language surroundings in terms of sociology, psychology, ethnopsychology and the theory of intercultural communication. The concept of linguacultural adaptation of foreign students in the course of the Russian language teaching process is defined. The ways of its realization are determined.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛЕНГИЗМОВ МОЛОДЕЖНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Е.А. Рубцова

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

В статье рассматриваются особенности функционирования единиц молодежного сленга в современных молодежных печатных изданиях. Предлагается классификация СМИ. Анализируется влияние жанрообразующего фактора на функциональные особенности сленга в публицистических текстах.

В начале XXI века сленг приобретает статус одного из наиболее значимых источников пополнения словарного состава русского языка. Молодежные субкультуры никогда не являлись абсолютно замкнутыми объединениями, изолированными от общества, а соответственно, и язык, их обслуживающий, был известен широкому кругу лиц; при этом существование четких границ его функционирования обеспечивало минимальное воздействие данного социального диалекта на литературный язык. В начале 90-х годов прошлого века молодежный сленг как общеупотребительная для определенной субкультуры лексика неформального общения существовал исключительно в «устной форме», т.е. использовался при устном общении молодых людей друг с другом. В печатных изданиях единицы сленга могли быть использованы только в художественных произведениях в качестве речи тех персонажей, «современность» которых авторы стремились таким способом подчеркнуть.

В постперестроечный период произошла демократизация общественных отношений, вызвавшая и либерализацию языковых норм, когда были сняты ограничения на употребление в литературном языке лексических единиц из некодифицированной части национального русского языка. Эти процессы моментально нашли свое отражение в СМИ.

На страницах печатных изданий стали интенсивно появляться жаргонные слова, что, с одной стороны, было связано «со стремлением индивидуума к яркому выражению своей личности, а с другой — этому способствовали законы рыночной конъюнктуры, когда в погоне за расширением зрительской или читательской аудитории современные газеты, журналы, теле- и радиопередачи следовали за установившейся в сознании носителей русского языка речевой моде» [2. С. 21—23].

Исследователи справедливо отмечают, что пресса одна из первых фиксирует языковые и речевые особенности времени. Журналисты, преследующие цель привлечь внимание читателей и в дальнейшем удерживать его, особенно тщательно следят за тем, чтобы их речь была максимально выразительна и соответствовала «языковому вкусу эпохи» [1. С. 10].

Материалы разножанровой направленности, публикуемые в молодежных газетах, позволяют не только определить функции сленгизмов в публицистическом тексте, в зависимости от их семантики, но и рассмотреть приемы реализации данных функций, отражающие особое мировосприятие языковой личностью.

К концу первого десятилетия третьего тысячелетия российский рынок печатных средств массовой информации характеризуется значительным количеством наименований самых разнообразных печатных изданий, число которых с каждым годом продолжает возрастать. Это, в свою очередь, порождает и многообразие классификаций периодических изданий, разрабатываемых в разных исследовательских сферах (А.И. Акопов, Е.В. Прохоров). Основополагающими критериями выработанной нами классификации явились цель издания и возраст аудитории (табл. 1).

Таблица

**Возможность использования печатных изданий
в процессе изучения лексики молодежного сленга**

Читательская аудитория Цели издания	Из классификации по возрасту	Из классификации по профессиональной принадлежности	Из классификации по другим признакам	Все остальные издания
	Молодежь А	Студенты Б	Женщины В	Г
1. Просветительство	ИБ	—	О	КО
2. Пропаганда определенных идей	ИР	—	ИБ	КО
3. Реклама	ИР	—	О	О
4. Политическая пропаганда	—	—	КО	—
5. Общение единомышленников или лиц, связанных общими интересами	ИБ	ИР	ИБ	КО

Условные обозначения: ИР — использование рекомендуется, ИБ — использование возможно, О — использование ограничено, КО — использование крайне ограничено.

Наиболее частотное использование сленгизмов, согласно приведенной выше классификации, обнаруживается в изданиях, адресованных молодежи и имеющих своей целью пропаганду определенных идей или рекламу. Второе место отводится изданиям, обеспечивающим просветительскую цель, а также созданным для общения единомышленников или лиц, связанных общими интересами. Как справедливо отмечает А.В. Селяев, «привнесение в речь журналистов, впрочем, как и в речь политиков, элементов разговорного языка, сленга, жаргона, сниженной лексики направлено на снятие барьера, на создание впечатления «своего парня» [5. С. 277].

Важнейшими качественными характеристиками жанра публикации являются язык и стиль. Из поля исследования практически исключены аналитические жанры, учитывая их строгую структурированность, а также художественно-публицистические, в которых роль сленгизмов ограничивается эстетической функцией,

связанной с такой организацией текста, которая в чем-то обновляет, преобразует привычное словоупотребление и тем самым нарушает автоматизм повседневной речи. Информационные жанры, наоборот, представляются перспективными в силу того, что форма выступлений в них зависит от фактов, содержания и целей публикации. Особенно ярко это проявляется в молодежных изданиях, авторы публикаций которых сами являются представителями молодого поколения, склонными к проявлению нестандартного подхода в выражении своих мыслей. Так, в молодежных изданиях в широко распространенном жанре репортажа, отличающемся своей синтетичностью и многообразностью, требующем обоснованной авторской позиции, присутствия «образ автора» в изложении, часто встречаются стилистически маркированные элементы, в том числе и единицы молодежного сленга: «...самый раскрученный и востребованный дуэт в этом году Все остальное — полная лажа» [«Твоя вертикаль», № 1, 2006].

Самым лаконичным и широко используемым в молодежных изданиях среди информационных жанров является заметка. Молодежный сленг проявляется здесь, как правило, в заголовках с целью привлечь интерес к публикации, акцентировать внимание читателей на актуальности, важности описываемого события: «Почем нынче липа?» [«Твоя вертикаль», № 2, 2006], «Девушки-геймеры: откуда берутся киберледи?» [«Сачок», № 3(26) 2005], «Сфера впаривать?» [«Твоя вертикаль», № 1, 2007].

Несомненный интерес представляет один из наиболее популярных жанров в современной журналистике — интервью, претерпевший за два последних десятилетия значительные изменения. В связи с установлением в начале девяностых годов новой общественно-политической и экономической ситуации появилась возможность свободного обмена мнениями, и, как следствие, языковая раскованность, свобода в выборе и содержания, и формы подаваемой информации. Так, в приводимом примере во время беседы корреспондент не только использует обращение «на ты», но и в своих вопросах употребляет сниженную лексику, что способствует протеканию диалога в непринужденной форме и не ограничивает собеседника в выборе лексических средств выражения: «— А что самое безбашенное и спонтанное ты совершила?», «...люди часто боятся проявить себя, «покреативить» чуть-чуть...» [«Твоя вертикаль», № 5, 2005].

В современных молодежных газетах широко представлен жанр статьи. От целевой направленности статей зависит употребление в них единиц молодежного сленга с точки зрения происхождения сленговых единиц.

Высокой степенью частотности в российских молодежных изданиях обладают лексемы, заимствованные из уголовного арготизма и служащие, как правило, для характеристики общественно значимых лиц, процессов, явлений. Арготические заимствования в языковом сознании молодежи связываются с негативной эмоционально-экспрессивной оценкой адресата, процесса или явления, о котором идет речь, выражая тем самым свое недоверие к политическим деятелям, недовольство сущностью реальных социально-экономических и властных отношений: «Теперь

и в Кремле разводят» [«Твоя вертикаль», № 4, 2006], «Сетевой маркетинг — это сфера деятельности, базирующаяся на впаривании» [«Твоя вертикаль», № 1, 2007].

Справедливости ради отметим, что в большинстве случаев молодые авторы берут в кавычки сленгизмы арготического происхождения, если употребляют их в исходном значении, тем самым показывая свою осведомленность, но непричастность к носителям данного социолекта. Отсутствие кавычек, как правило, свидетельствует о том, что данное слово перешло в нормированный язык, его разговорную форму, стало своеобразным символом настоящего времени и воспринимается как общеупотребительное: (ср. *разборка (угол.)* — ссора, конфликтная ситуация; выяснения отношений, самосуд. «Кто не становился невольным свидетелем разборок двух или нескольких фанатских группировок?» [«Твоя вертикаль», № 5, 2005].

В молодежной прессе широко представлены заимствования из студенческого и компьютерного жаргонов. Активное использование лексем студенческого жаргона объясняется направленностью изданий, читательскую аудиторию которых составляют в основном именно студенты: «На факультете можно уже изда- лека вычислить статус родного однокура...» [«Сачок», № 3(26), 2005]. В компьютерном жаргоне преобладают иностранные заимствования, которые, однако, встречаются и в публицистических текстах другой тематики: «Каждый пятый россиянин интернет-юзер» [«Сачок», № 4(27), 2006], «Все современные тенденции основаны на попсовой моде. Пипл хаает» [«Твоя вертикаль», № 4(86), май-июнь, 2007].

Лексические единицы жаргона наркоманов в своем первоначальном значении в молодежных изданиях практически не используются, за исключением тех случаев, когда они служат дополнительными языковыми характеристиками среды, о которой идет речь. Употребление данного пласта лексики будет ограничено названиями наркотических веществ и глагольными номинациями, обозначающими процессы, связанные с этой средой: «...если к «траве» привыкает половина по- пробовавших, то к героину уже 99%» [«Твоя вертикаль», № 1, 2007]. Чаше они употребляются уже переосмысленными, в тех новых значениях, которые им присвоила молодежь. «На третьем кругу ощутил, что в воздухе «колбасит» [«Твоя вертикаль», № 8(90), ноябрь 2007].

В публикациях последних лет представлены и лексические единицы молодежного сленга, заимствованные из армейского жаргона. Количество лексем очень ограничено: «Во-первых, студенты пришли сюда учиться. «Откосить» от армии можно и в другом месте» [«Твоя вертикаль», № 9(91), декабрь 2007].

Самыми распространенными в молодежных изданиях являются так называемые самообразования, то есть сленгизмы, созданные на базе литературных слов или просто придуманные носителями молодежного сленга. Анализ исследуемого материала позволяет и здесь выявить те единицы, которые уже не только прочно вошли в разговорную и письменную публицистическую речь современной молодежи, но и освоены более старшим поколением. Многие из них образуют структурно-семантические гнезда: тусовка, тусоваться, тусовщик; крутой, круто, кру-

тизна; зажигать, отжиг; продвинутый, продвигать: «Даже порядком подуставшие ветераны радовались, глядя на то, как «зажигает» молодое поколение», «Кроме того, в особо радостные мероприятия устраивают отжиг официанты» [«Твоя вертикаль», № 5, 2005].

Таким образом, анализ материала позволяет говорить о богатом лексико-семантическом и стилистическом потенциале рассматриваемого языкового явления, репрезентация которого в современных изданиях, ориентированных на молодежную аудиторию, свидетельствует о способности лексических единиц молодежного сленга реализовать следующие функции, соотносимые с функциями при устном общении его носителей:

1) **коммуникативная.** Молодые люди стремятся создать свое коммуникативное пространство, посредством языка ограничить себя от взрослых. Сленг является признаком принадлежности к молодежной среде, выполняет фатическую, или контактоустанавливающую, функцию;

2) **мировоззренческая.** Воплощение особого мировосприятия молодыми людьми окружающей действительности;

3) **экспрессивная.** Молодые люди склонны к эмоциональному отношению к предмету речи. Молодежный сленг, с точки зрения его носителей, которые отличаются категоричностью суждений, позволяет наиболее ярко выразить свою субъективную оценку;

4) **эстетическая.** Своеобразие мышления молодых людей в совокупности со стремлением к новизне и разрушению устоявшихся норм проявляется не только в устной речи носителей молодежного сленга, но и находит отражение в художественно-публицистических произведениях;

5) **регулятивная.** Реализация данной функции заключается в том, что молодежный сленг используется для оказания влияния на участника коммуникации, для возбуждения у него определенных мыслей, оценок, стремлений к каким-либо действиям.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. — СПб., 1999.
- [2] *Мардиева Л.А.* Жаргонная лексика в современном публицистическом стиле // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. — Т. 2.
- [3] *Прохоров Е.В.* Введение в теорию журналистики. — М., 2003.
- [4] «Сачок». Студенческая газета. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14036 от 29.11.2002.
- [5] *Селяев А.В.* Современные российские СМИ и языковая норма // Социальные варианты языка. — Нижний Новгород, 2003.
- [6] «Твоя вертикаль». Газета активной молодежи.
- [7] *Прохоров Е.В.* Введение в теорию журналистики. — М., 2003.

FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF YOUTH SLANG UNITS IN YOUTH EDITIONS

E.A. Roubtsova

Department of Russian Language and Methods of its Teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the investigation of main peculiarities of youth slang units functioning in modern youth printed editions. Classification of mass-media is offered. Influence of the genre factors on youth slang units functioning is under special analysis.

УРОКИ ВОСПИТАНИЯ ИЗ ПРОШЛОГО: ОТЕЦ И ДОЧЬ СПЕРАНСКИЕ

И.С. Клименко, Н.М. Румянцева

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

Издательство «Медицина»
ул. Б-Пушкарская, 46, Санкт-Петербург, Россия

Проблема воспитания, взаимоотношения отцов и детей рассмотрены на примере одной из известнейших семей России XIX века — графа М.М. Сперанского.

Тема отцов и детей продолжает оставаться самой насущной и актуальной темой для исследователей, ученых и педагогов нынешнего столетия. О том, насколько упали нравы молодежи снизился их образовательный и культурный уровни, об утрате духовных ценностей, свидетельствуют данные наших СМИ, фильмы и спектакли, художественная литература и, наконец, наше обыденное, повседневное существование. Где искать истоки благочестия и нравственности, откуда начинается наша любовь к родным и близким, Отечеству, и что она есть в нашем понимании?

Размышления на эту тему уводят нас в одну добропорядочную семью начала XIX века, известную под фамилией Сперанские.

История взаимоотношений государственного деятеля и педагога Михаила Михайловича Сперанского и его дочери Елизаветы Сперанской представляют несомненный интерес для современного читателя. Этапы развивающихся отношений между отцом-воспитателем, отцом-педагогом и его талантливой дочерью-ученицей, другом и единомышленницей не могут оставить равнодушными никого, кто хоть как-то соприкоснулся с их семейными радостями и горестями, ознакомился с содержанием их писем, с помощью которых в течение долгих лет общались близкие по духу люди. Прожив полную драматизма жизнь политика-реформатора и заботливого отца, М.М. Сперанский весь жар своей христианской любви отдал единственной дочери, ничего не желая взамен и утешаясь лишь единственной мыслью, что она обретет заслуженное женское счастье. «Удивительное зрелище представляет нам жизнь графа Сперанского, удивительное даже в русской истории, богатой примерами быстрого возвышения и падения, — замечает писатель-историк Н.П. Погодин. — Примечательно, что в общественное сознание россиян он вошел именно своей судьбой. Реформаторская деятельность его в настоящем своем содержании оставалась на протяжении XIX века неизвестной русскому обществу, но судьба его у всех была перед умственным взором». Эти слова историка с таким же успехом могут быть отнесены и к судьбе дочери реформатора, с разницей лишь в том, что ее жизнь и творчество неизвестны современному русскому читателю.

Михаил Михайлович Сперанский родился в семье бедного деревенского священника в селе Черкутино Владимирской губернии 1 января 1772 года. С детства обозначились такие его основные качества, как тяга к знаниям, чтению, любознательность, стремление к уединению. Отмечалась его усердная набожность и вера, передавшаяся ему от предков, в частности от бабки и отца, «человека простого ума и доброй души». С детства приобщенный к книгам религиозного содержания, он одновременно приобщался и к духовным ценностям. Именно вера и благочестие, царившие в семье, воспитала в нем глубокую религиозность, в соответствии с которой совершались его поступки, преодолевались пороки, шла внутренняя борьба с самолюбием и гордостью. Вера проникла в его плоть и кровь, и чувства уже с детства наполнились пониманием, как различать добро и зло. После окончания духовной семинарии Михаил Сперанский был оставлен для работы на учительской должности.

Педагогическая деятельность М. Сперанского оказалась творческой и весьма плодотворной. Он стал настоящим педагогом, блестящим и вдохновенным. Обладая понятной, доступной речью, он завораживал своих слушателей настолько, что когда кончалось отведенное для уроков время, они нехотя покидали классы. Будучи человеком творческим, он относился к своему преподавательскому долгу со всей ответственностью, стараясь сделать из учеников полезных членов общества. Стремясь облегчить обучение семинаристов, он написал учебник «Правила высшего красноречия», в которой двадцатилетний автор продемонстрировал свою энциклопедическую эрудицию и глубину знаний. Книга расхищалась в списках и была напечатана лишь после смерти автора в 1844 году.

Все в карьере молодого учителя обещало ему высокие должности и большие успехи в преподавании, но, почувствовав вкус к политической и светской жизни, он принял важное для себя решение и покинул с высочайшего разрешения духовенства семинарию. С этого времени началось его стремительное вхождение в государственную службу. Уже в царствование Павла I он получил свои первые награды и славу умного, образованного чиновника, превосходно владеющего пером, а посему был постоянно загружен составлением важных государственных бумаг, в том числе сочинением текстов указов, манифестов и т.д. В науке писмоводства на сцене тогда не было ему равного. Это был необыкновенный феномен в кругу службы по уму, дарованиям и трудам. О чем бы он ни писал, все было увлекательно, кратко, глубокомысленно.

Достигнутые успехи на службе позволили ему задуматься и о собственной семье, доме. Со своей будущей женой М. Сперанский познакомился на обеде у его давнего знакомого Самборского. Это была любовь с первого взгляда, и 3 ноября 1798 года М. Сперанский женился на семнадцатилетней приезжей англичанке, Елизавете Стивенс. Несмотря на такое необычное соединение — семинарист и англичанка — он был безумно счастлив и до самозабвения любил молодую жену. Они занимались взаимообучением русским и английским языками, вели свое нехитрое хозяйство по английским обычаям и традициям, без показной роскоши и излишеств. Но через год его жена умерла от скоротечной чахотки сразу же после рождения ребенка, которого в честь матери окрестили Елизаветой. Удар был

настолько сильным, что Сперанский едва не лишился рассудка и был на грани самоубийства. Однако осознание своих обязательств перед дочерью, следование своим жизненным принципам со временем возвратили безутешного вдовца к жизни и деятельности. Овдовев в 27 лет, М. Сперанский оставался одиноким в течение всей жизни, хотя было время, когда он был на вершине своего государственного служения и мог выбирать между первыми невестами империи. Любовь к дочери и преданность своим идеям и реформаторским планам были спасительным отводом от его печалей и заменили ему отныне все радости семейной жизни.

Елизавета Сперанская родилась 5 сентября 1799 года — дата, которую отец считал счастливейшим днем в своей жизни. Но первые семь лет отец с дочерью делились редко, что объясняется крайней его занятостью — государственного человека, приближенного ко двору. До войны 1812 года власть М. Сперанского была неограниченной, он был правой рукой императора Александра I, главным его советником и незаменимым помощником, широта интересов которого распространялась почти на все области государственного, экономического, финансового, научного и культурного развития могучей империи. Но со временем, когда Лиза подросла, она была буквально очарована своим всесторонне образованным отцом, имевшим опыт преподавания и общения с детьми. С тех пор наладилась их дружба, длившаяся долгие годы. Она любила бывать в его рабочем кабинете, где они занимались, а когда приходили «ненавистные» посетители, тайно оставалась там же под прикрытием огромного глобуса и внимательно слушала разговоры, ловя буквально каждое слово, вылетающее из уст горячо любимого отца. В отсутствие батюшки Лизавета находилась под надзором бабушки-англичанки и всегда с нетерпением ожидала его возвращения. Так продолжалось до 1812 года, когда ложно обвиненный в предательстве завистниками-клеветниками М. Сперанский был отстранен от государственных дел и без суда и следствия отправлен в Нижний Новгород под надзор полиции. Вскоре сам Сперанский был переведен в Пермь. Пермский период пребывания опального чиновника в ссылке характеризуется его неустанной борьбой за возвращение своего доброго имени, желанием оправдаться в глазах общества и искренним желанием помочь своими знаниями процветанию Отечества.

После победоносной войны над Францией, когда улеглись «шпионские» страсти, Сперанскому было дозволено поселиться в своем имении Великополье, где он провел два незабываемых года в обществе дочери. С этого периода начинается срастание двух душ — души подростка и ее родителя. Здесь он занимался углубленным изучением теологии, трудов святых отцов, встречался со священнослужителями. Много времени было отдано изучению английского и еврейского языков, занятиям патристикой, извлечениям из сочинений святых отцов библиотеки монастыря Саввы Вишерского. После смерти отца Елизавета Михайловна изучала эти бумаги, переводила их и использовала в своих размышлениях, повестях и романах.

В эти годы Сперанский принадлежал только Богу и своей страстно любимой Лизе. Он восполнял недостаточность ее образования в русской истории, русском

языке и литературе, и здесь он развивал в ней ту глубокую осознанную любовь к России и русскому народу, которой проникнуты были впоследствии все сочинения его дочери. Период пребывания в Великополье и прототипы некоторых героев воспроизведены в ее повестях «Ночь на Голгофе» и «Афонский монах».

Жизнь в разлуке научила Елизавету Михайловну заниматься хозяйством, разбираться в финансовых расходах и экономии, мужественно переносить все лишения и утраты. Не будь этих испытаний, характер ее не получил бы ни развития, ни твердости; обстоятельства жизни не изнежили ее, но укрепили и закалили. «Несчастье! — пишет Сперанский. — Его должно было бы вводить в систему воспитания и не считать его ни конченным, ни совершенным без сего испытания». В своей «родительской» педагогике Сперанский придерживался демократических взглядов Ф. Фенелона, писателя и педагога, идеи которого заложили фундамент его педагогического и человеческого гуманизма.

Письма Лизы были для него «хлебом насущным». На каждое из них следовал обстоятельный ответ отца, полный искренности и доверия. Свои собственные огорчения опальный реформатор в счет не принимал, ибо всегда находил в себе силы переносить их, но заботы и нужды дочери были для него первостепенны: «Если нужны тебе мои какие-либо советы, требуй их откровенно и не полагай никаких пределов моим чувствам». При этом придерживался правила не приучать ее к излишествах, чтобы, как говорил он, «не отучиться спать на жесткой постели».

Годы губернаторства Сперанского в Пензе и Сибири явились самыми главными в физическом и нравственном взрослении Елизаветы. Связанные крепким обязательством писать друг другу с каждой почтой, с каждой оказией, отец и дочь вели свое «дистантное» общение и обучение с неуклонной исполнительностью. Каждое письмо дочери, написанное на любую тему, представляло для отца интерес как с бытовой, так и с педагогической точки зрения. Ознакомившись с текстом, с мыслями пишущей, он отмечал особо удавшиеся сравнения, обороты речи и хвалил ее творчество, а в конце ответного письма в случае необходимости составлял Errata — список опечаток-ошибок.

Изучение языков, в особенности русского, было главным и самым значительным предметом ее обучения, ибо, как сказано выше, первыми воспитателями ребенка были иностранцы: англичанка-бабушка и многочисленные ее родственники.

Сперанский очень ценил в человеке чувство вкуса и стиля, поэтому советовал читать только лучшие образцы классической и современной литературы, а также Библию и святых отцов, а не «безделки». Батюшка заботился о ее нравственности, правильном восприятии всего изящного и добродетельного.

Для более глубокого проникновения в суть произведения советовал упражняться с пером в руке, «ибо одним таким образом можно установить и удержать полет мыслей». Все написанное Елизаветой отсылалось отцу — первому читателю и строгому критику. «Благодарю за стихи, но скажи мне, стихи «К надежде» — перевод или сочинение? Это не привет, а сущая правда. Они имеют такое сходство в обороте своем с лучшими немецкими стихами, что я в недоумении... Это доказывает, что ум твой занят и напоен немецкой словесностью. Я рад: ибо она и изящ-

на и оригинальна». Если же в работе юной ученицы находились какие-либо погрешности, отец в деликатной форме указывал ей на это: «Твой перевод «Калейдоскопа», конечно, уступает подлиннику, но имеет свои достоинства, я его немножко поправлю и со временем тебе возвращу» [3].

Даже рассуждениям на разные философские и жизненные темы придавался статус сочинений, что было необходимо, по мнению отца-учителя, для ее роста как начинающего литератора и сочинителя: «...сочинение твое о твердости принесло мне много утешения. Мысли вообще основательны; много есть тонких и счастливых выражений, одному женскому перу свойственных. С небольшими поправками оно могло бы быть с удовольствием прочитано и не отцом. Ты спрашиваешь, неужели в слоге твоём нет ошибок? Есть, но они уменьшаются...» [3].

К двадцати годам Елизавета Михайловна уже занимала значительное место в великосветском обществе, была фрейлиной императорского дома и очаровывала молодых людей своей непринужденностью, благовоспитанностью и эрудицией. Отец, находившийся на расстоянии нескольких тысяч километров, тщательно отслеживал круг знакомств и ее окружение, опасаясь, чтобы она по молодости и неопытности не поддавалась обманчивым соблазнам.

Ко времени возвращения Сперанского в столицу Лиза приняла предложение племянника князя В.П. Кочубея, черниговского губернатора Александра Алексеевича Фролова-Багреева (1783—1845), впоследствии сенатора и действительного тайного советника. Свадьба состоялась в августе 1822 года, затем молодая чета отбыла в Чернигов, на место службы супруга. Дом Сперанского, объединяющий под одной крышей все семейство, уверенно управлялся, как и прежде, мадам Багреевой. Здесь бывали Н.М. Карамзин, В.А. Жуковский, П.А. Вяземский, художник К.П. Брюллов и многие приезжие знаменитости: путешественники, иностранные послы, артисты — все это соединялось в доме Сперанских и центром этого избранного общества была молодая и образованная хозяйка дома — толерантная, необыкновенно искренняя, одинаково приветливая со всеми, деликатная в поведении и высказываниях.

М.М. Сперанский вложил в воспитание дочери всю душу, мысли, чувства, жертвенную любовь к Богу и своим близким. Взаимоотношения отца с дочерью — достойный пример для подражания родителям, воспитывающим детей. Несмотря на изменившуюся обстановку, новые реалии и т.п., педагогические принципы М.М. Сперанского сохраняют свою актуальность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Катетов И.В.* Граф М.М. Сперанский как религиозный мыслитель. — Казань, 1889.
- [2] *Корф М.А.* Жизнь графа Сперанского. — СПб., 1861.
- [3] Письма графа М.М. Сперанского к его дочери. — Русский архив. — 1868. — Т. VII.
- [4] Письма М.М. Сперанского к его дочери из Сибири. — Там же. — Т. XI.

**LESSONS OF UPBRINGING:
FARTHER AND DAUTER SPERANSKY**

I.S. Klimenko, N.M. Roumjantseva

Department of Russian language № 3
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article touches upon the problems of upbringing and relationships between parents and children.

О КОНЦЕПЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

А.И. Сурыгин, В.В. Якушев

Институт международных образовательных программ
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблемам обучения иностранных граждан на довузовском этапе. Предлагается концепция научно-методических компонентов программ довузовской подготовки иностранных абитуриентов.

Основной задачей современной высшей школы является интенсификация и повышение качества обучения. Специфические условия обучения иностранных граждан в России на этапе довузовской подготовки состоят в том, что они приступают к обучению без знания русского языка. Кроме того, их базовая подготовка по общетеоретическим и гуманитарным дисциплинам зависит от региона, страны и типа среднего учебного заведения, где они обучались. Поэтому уровень базовой подготовки иностранных абитуриентов часто не соответствует требованиям российской высшей школы. Это приводит к необходимости изучения кроме русского языка как иностранного (включая и научный стиль речи) еще и повторительных выравнивающих курсов общетеоретических и гуманитарных дисциплин на русском языке как иностранном в довольно большом объеме.

Предлагаемую концепцию научно-методических компонентов программ довузовского обучения иностранных абитуриентов можно сформулировать в следующих предложениях.

1. Для повышения качества подготовки иностранных студентов необходимо разработать новую редакцию «отраслевого стандарта» с рабочим названием «Требования к условиям реализации образовательной программы довузовской подготовки иностранных учащихся» [4]. Это обусловлено изменением общей социально-экономической ситуации и характеристик контингента иностранных учащихся, накопленным опытом применения действующего стандарта, переходом многих вузов к многопрофильной подготовке иностранных студентов, реформами в российской высшей школе. В новой редакции по соображениям юридического характера необходимо отойти от термина «образовательный стандарт». Работа по подготовке «Требований ...» уже идет по решению Координационного совета центров довузовской подготовки иностранных граждан Федерального агентства по образованию, в ней принимают участие представители ведущих вузов России (СПбГПУ, МАДИ (ГТУ), ВГУ, РУДН, ЦМО МГУ, РГМУ, ДГТУ).

2. Общие требования к довузовской подготовке иностранных граждан должны определять цель программы; необходимость изучения (наряду с русским языком) общеобразовательных дисциплин на русском языке в зависимости от профиля планируемого обучения; регламентировать итоговую аттестацию, форму аттестационных документов и их статус; утверждать перечень профилей довузовской подготовки иностранных граждан; дифференцировать учебные дисциплины на обязательные (профильные) и дополнительные (дисциплины профилизации) в каждом образовательном профиле.

3. Общие рамки содержания обучения в «Требованиях ...» следует описать на основе разработанной рамочной модели программы, сводящейся примерно к следующему:

— в программу обучения включено изучение русского языка как иностранного (РКИ) и общеобразовательных дисциплин на русском языке (ООД). Согласно модели на изучение русского языка отводится не менее 50% общей трудоемкости освоения программы, на изучение общеобразовательных дисциплин — не менее 40%. В этом случае трудоемкость изучения русского языка можно варьировать в пределах 50—60% общей трудоемкости освоения программы. Трудоемкость освоения ООД при этом изменяется в пределах 50—40%;

— общеобразовательные дисциплины включают инвариантный (федеральный, обязательный) компонент (две-три дисциплины в зависимости от профиля подготовки) и вариативный (вузовский) компонент. Необходимо определить дисциплины инвариантного компонента для каждого профиля. Например, литература и история России для гуманитарного профиля; математика и социально-экономическая география для экономического (социально-экономического) профиля; математика, физика/химия для физико-математического (естественнонаучного) профиля; математика, физика и инженерная графика для технического профиля, химия, биология и физика для химико-биологического (медико-биологического) профиля;

— для иностранных граждан, которые продолжают свое обучение в магистратуре или аспирантуре, обязательным является изучение только русского языка.

В качестве научно-методических компонентов программы обучения, конкретизирующих положения «Требований ...», целесообразно использовать вариативную базу примерных учебных планов. В качестве информационной основы такой могут и должны служить учебные планы программы подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах, разработанные ведущими университетами России в данной области.

В примерных учебных планах можно ввести измерение трудоемкости учебной нагрузки в зачетных единицах (кредитах). Нормативной общей трудоемкостью образовательной программы подготовки иностранных абитуриентов целесообразно считать 2160 академических часов общей трудоемкости, или 60 кредитов, включая самостоятельную работу студента, подготовку к экзаменам и собственно экзамены.

Научно-методические компоненты программы подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах должны отвечать принципу системно-

сти. Это означает, что компоненты «Требований ...» должны быть разработаны в контексте целостной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах для трех уровней педагогического проектирования (при этом каждый уровень следует рассматривать как декомпозицию, детализацию вышестоящего уровня):

- уровень образовательной программы (общие требования — основные нормативы процесса обучения или аналогичный по функциям документ);
- уровень учебных дисциплин (система примерных программ учебных дисциплин);
- уровень педагогических ситуаций (система учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, материалов контроля).

Общие требования должны соотноситься с действующим стандартом довузовской подготовки. Они должны устанавливать, что довузовскую подготовку организуют и проводят высшие учебные заведения, входящие в перечень федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан.

Время реализации довузовской подготовки и график учебного процесса в общих требованиях нормировать нецелесообразно в связи с неравномерным заездом иностранных студентов, вуз должен определять их самостоятельно. Можно рекомендовать изменить общий график учебного процесса: завершать осенний семестр до Нового года и приблизительно с 10 января начинать весенний семестр. Такой опыт уже имеют РУДН и СПбГПУ. Необходимо также предусмотреть интенсивные курсы обучения иностранных студентов с учетом уровня их подготовленности по общеобразовательным профильным дисциплинам (входное тестирование) и поздними сроками заезда.

Организационно-нормативное обеспечение учебного процесса должно регламентировать:

- продолжительность и трудоемкость освоения программы довузовской подготовки с нормативными и сокращенными сроками реализации;
- минимальную аудиторную трудоемкость освоения программы;
- недельный нормативный и сокращенный объемы аудиторных занятий;
- формы итогового контроля;
- соотношение общей и аудиторной трудоемкости освоения программы;
- соотношение трудоемкости изучения русского языка и общей трудоемкости освоения программы;
- нормативное количество студентов в учебных группах;
- соотношение количества преподавателей к количеству студентов;
- требования к необходимому минимуму подготовки по профильным дисциплинам (требования по русскому языку для первого сертификационного уровня владения разработаны независимо);
- форму свидетельства о довузовской подготовке и форму академической справки.

Представляется также целесообразным уточнить профили подготовки иностранных учащихся по довузовскому обучению.

Новую редакцию «Требований...» следует рассматривать как некоторую интегративную часть, общий ориентир для разработки программ по учебным дисциплинам. При разработке нового проекта «Требований...» должна быть учтена многоуровневая система управления качеством довузовской подготовкой иностранных граждан. Примерные программы всех учебных дисциплин инвариантного компонента для студентов, готовящихся к поступлению в российские вузы, следует составить по утвержденной Координационным советом форме. При этом следует ориентироваться на определенные принципы:

- системности (примерные программы учебных дисциплин должны быть взаимосвязаны, должны составлять в совокупности целостную образовательную программу подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах);

- вариативности и многоуровневости (примерные программы учебных дисциплин должны давать основу для составления самых разнообразных рабочих программ в зависимости от запросов потребителей);

- компетентностного подхода (примерные программы учебных дисциплин должны быть составлены с позиций современного компетентностного подхода, что означает выраженное смещение акцента на деятельностный компонент, на ведущее значение умений как планируемых результатов обучения на выходе программы и на знания, которые должны обеспечивать эти умения);

- актуальных языковых потребностей как принципа отбора содержания обучения по дисциплинам (примерные программы учебных дисциплин должны быть составлены, исходя, прежде всего, из ближайших языковых потребностей студентов в области изучаемой дисциплины; примерные программы учебных дисциплин должны ориентировать разработчиков рабочих программ и практических преподавателей на важность языкового компонента в освоении дисциплины на неродном языке).

Для повышения статуса системы довузовской подготовки иностранных граждан необходимо наличие единого положения о центрах довузовской подготовки и единых требований, предъявляемых к уровню подготовленности выпускников этих центров. Унификация требований к качеству обучения возможна при введении системы оценки деятельности образовательных центров и внедрении в практику их работы итогового контроля по утвержденным единообразным материалам (по аналогии с единым государственным экзаменом). Положительные результаты единого итогового контроля должны являться основанием для получения иностранными абитуриентами сертификата государственного образца, гарантирующего поступление в российский вуз.

В данной статье в общих чертах изложена концепция научно-методических компонентов программы подготовки иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах. Она, естественно, требует дальнейшей проработки и углубления, а ее осуществление потребует перехода к новым моделям практической реализации программы в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ременцов А.Н.* Многоуровневая организация управления дополнительной подготовкой иностранных граждан // Научный Вестник МГТУ ГА. — 2006. — № 100. — С. 214—220.
- [2] *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001.
- [3] *Арсеньев Д.Г., Дорохова О.В., Сурыгин А.И.* Основные нормативы предвузовской подготовки иностранных студентов в российских вузах в современных условиях. Материалы международной научно-практической конференции. — М.: ЦМО МГУ, 2004.
- [4] Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Приложение к приказу Минобразования РФ от 08.05.1997 № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации».

THE CONCEPT OF SCIENTIFIC AND METROLOGICAL STRUCTURE OF THE OBLIGATORY PROGRAMS FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES

A.I. Surigin, V.V. Yakushev

Institute of International Educational Programms
St.Petersburg State Polytechnical University
Grazdanskiy, 28, St.Petersburg, Russia, 195220

Faculty of Russian Language and Educational Disciplines
Peoples' Friendship University of Russian
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article focuses on topics of education in the field of teaching Russian for beginners. The concept of scientific and metrological structure of the obligatory programs for foreign students of preparatory faculties is proposed as system of tools for foreign students.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АРХАИЧНЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Цзан Вэньцян

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

Статья посвящена лингвострановедческому анализу русских фразеологизмов с компонентом «часть тела человека» (соматических фразеологизмов) с архаичными значениями в китайской аудитории.

Коммуникативная компетенция предполагает владение фоновыми знаниями, а они входят в значение языковых единиц, составляя их национально-культурную семантику. Фоновые знания — один из основных факторов, определяющих выбор языковых средств при общении.

У носителя китайского языка адекватное общение может состояться только в том случае, если он будет владеть коммуникативной компетенцией. Любой концепт и даже обычное слово в русском и китайском языках по-разному отражают объективную действительность. Например, слово «хлеб» в жизни русского народа играет огромную роль, это самый сложный концепт, который в зависимости от ситуации общения и контекста несет дополнительную информацию, известную носителю русского языка, но не известную носителю китайского языка. Со словом «рис», обозначающим важный концепт в китайской лингвокультуре, у носителя китайского языка связана дополнительная, глубинная информация, которая не известна говорящим на других языках.

Еще больше дополнительной информации содержат фразеологизмы с архаичными значениями. Владение фразеологией — это та характеристика речи иностранца, которая позволяет нам говорить о том, знает ли он изучаемый язык. Речь, лишенная фразеологизмов, бесцветна, лишена эмоциональности. Мы можем судить о том, как китайский учащийся (или любой другой) владеет русским языком, по умению воспринимать и воспроизводить такие фразеологические единицы.

Лингвострановедческий анализ фразеологизмов с архаичными значениями позволяет установить зависимость между структурно-семантической эквивалентностью ФЕ в сопоставляемых языках и их коммуникативной значимостью.

Выбранные для изучения соматические фразеологизмы обладают низкой коммуникативной значимостью, поэтому в русском и китайском языках они обладают совпадающей структурно-семантической эквивалентностью: *положа руку на сердце* — чистосердечно, откровенно <говорить, сказать, отвечать, заявлять>; *золотые руки* — мастер своего дела, человек, очень искусный в своем деле; *золотое сердце* у кого-нибудь — об очень добром человеке; *как зеницу ока (беречь)* —

тщательно, заботливо; *кожа да кости* — об исхудалом человеке; *по сердцу* — по нраву, нравится, иными словами, данные ФЕ эквивалентны в русском и китайском языках, они понятны, потому что обозначают одно и то же или почти одно и то же.

Самой высокой коммуникативной значимостью обладают ФЕ, структурно-семантическая эквивалентность которых в русском и китайском языках не совпадает. Это фразеологизмы с именами исторических личностей, с компонентами-топонимами, СФЕ, отражающие исторические события, нравы, обычаи, быт (*язык до Киева доведет*).

Фразеологизмы этого типа очень трудны для понимания русской речи (как устной, так и письменной) любой иностранной аудиторией (конечно, и носителями китайского языка). Лингвострановедческий анализ фразеологических единиц с ярко выраженным национально-культурным компонентом обеспечивает решение многих вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией.

Национально-культурная информация, которая имплицитно содержится во фразеологических единицах, особенно в безэквивалентных, при лингвострановедческом комментировании дает возможность овладения этой информацией. Чем детальнее проведен комментарий и чем успешнее организованы задания по усвоению этой информации, тем глубже овладевают изучающие язык национально-культурной семантикой фразеологических единиц, а также национально-культурными правилами построения речи и нормами речевого поведения. Например: *идти по пятам; припадать к стопам; во плоти и крови; кровь от крови; плоть от плоти; бить челом; быть семи пядей во лбу; вложить персты в язвы; все в руке Божьей; как зеницу ока; косая сажень в плечах; лечь костями; на босу ногу; на руку не чист; недреманное око; ни в едином глазу; око за око; опустить очи долу; очертя голову; с головы до пят; ползти на карачках; попадись только в руки подъячим; прилип язык к гортани; притча во языцех; рука об руку; руки в боки, глаза в потолок; скрепя сердце; сломя голову бежать (мчаться); типун тебе на язык*.

Только знание экстралингвистических факторов, которые легли в основу семантики СФЕ, позволяет понять подтекстовую, глубинную информацию высказывания.

Усвоение внеязыковой информации через фразеологизмы с национально-культурным компонентом семантики способствует повышению уровня коммуникативной компетенции изучающего РКИ.

Итак, соматические фразеологизмы имеют большое значение в лингвострановедческом плане, так как они принадлежат к числу так называемых строевых единиц языка, которые прямо и непосредственно отражают внеязыковое содержание [3. С. 15].

Из ФЕ мы в данной статье рассмотрим те, которые наполнены лингвострановедческим содержанием. Наиболее важными в работе с иностранными учащимися над соматическими фразеологизмами с лингвострановедческим компонентом нам представляются следующие направления.

1. Изучение культурного компонента русских соматических фразеологизмов, их связи с историей и культурой народа.

2. Семантизация СФЕ — толкование иносказания, ситуативная характеристика, а также лингвострановедческое комментирование.

3. Работа над СФЕ, пословицами, поговорками, крылатыми словами должна вестись с учетом специфики их кумулятивной функции. Необходимо отметить, что любой фразеологизм, афоризм, пословица, поговорка прежде всего фиксирует определенный коллективный опыт людей, т.е. они кумулятивны.

Назначение пословиц — выражать суждения и заключения по самым разнообразным жизненным явлениям. Это — устная энциклопедия народной жизни.

Назначение поговорок — украшать речь, делать ее образной: «Поговорка не ягодка, а цветочек». Примерами пословиц и поговорок, отражающих народную оценку жизни, могут быть следующие: *у семи нянек дитя без глазу; до мозга костей; под пьяную руку; сердце рвется на части; проглотить язык; семи пядей во лбу; гора с плеч свалилась; о семи головах; не жалея живота своего; трудиться в поте лица своего*.

Афоризмы также отражают условия жизни народа. Его историю, культуру, географию страны: *Москва слезам не верит. Язык до Киева доведет*.

Следует отметить еще одну сторону пословиц, поговорок, афоризмов — эстетическую. Среди крылатых выражений много стихов, в пословицах регулярно встречается ритмическая речь.

С кумулятивной функцией пословиц, поговорок, афоризмов связана вторая — непосредственно управляющая, направляющая, воздействующая и часто воспитывающая функция — директивная [1. С. 96].

Среди фразеологизмов имеется ряд пословиц и крылатых выражений, у которых директивная функция выступает на первый план. Например: «Глаголом жги сердца людей!», «На чужой каравай рот не разевай», «Ешь пироги с грибами, держи язык за зубами», «Не верь ушам, верь очам», «Не сиди сложа руки, так и не будет скуки», «Нечего хвалиться, коль дело из рук валится» и мн. др.

Кумулятивная функция, которой обладают фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова, делает их изоморфными. Главным следует считать семантизацию фразеологизмов. Для этого проанализируем ряд соматических фразеологизмов с архаичными значениями.

Точить лясы балясы — простореч. Заниматься пустой болтовней, пустословить [2. С. 450].

«Чем лясы точить, читать идите!» (Тендряков, «Тугой узел»).

Среди соматических фразеологизмов много ФЕ, связанных с традициями семейных обрядов: свадебного, родильного, крестильного и др., например, *предлагать руку и сердце, отдать руку и сердце, покрыть голову платком, носить на руках*; с суевериями русского народа: *держат в черном теле, встать с левой ноги, худой глаз, зубы заговаривать*; с церковью — библейскими источниками происхождения: *бить челом*; с бытом и пристрастиями русского народа: *мастер на все руки, знать назубок, на зубок подарить*. Семантизация соматического фразеологизма «ни аза в глаза» знакомит иностранцев с историей русской письменности, со старославянской азбукой. Отдельные стороны русского быта раскрываются при семантизации, например, таких выражений, как *каша в голове, семи пядей во лбу*.

Держать руки по швам — стоять, вытянув руки вдоль туловища. Этот оборот — из лексикона русской армии, поскольку у солдат на брюках были пришиты лампасы к швам, вдоль которых по команде нужно было вытягивать руки. В китайском не употребляется.

Хоть плюй в глаза — все Божья роса.

Слово «Божья» связано с религиозными представлениями русских людей. Тожественного выражения в китайском языке нет.

Приведенные выше русские соматические фразеологизмы содержат ярко выраженный лингвострановедческий компонент. Таких ФЕ, конечно же, больше, чем мы привели в статье. Думается, комментарий совершенно необходим для студентов-филологов, как иностранцев, так и носителей языка, ибо не каждый носитель русского языка может знать историю происхождения какого-нибудь отдельного фразеологического выражения и уметь его правильно употреблять в речи.

Лингвострановедческий характер фразеологизмов с архаичными значениями (в том числе соматических фразеологизмов), отражающий их национальные особенности в семантике языковых единиц, представляет для говорящего по-китайски учащегося (студента, аспиранта, научного работника) большой интерес с точки зрения выявления специфики языковой картины мира, присущей русскому народу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. — М., 1983.
- [2] *Михельсон М.И.* Русская мысль и речь, свое и чужое, опыт русской фразеологии. — СПб., 1912.
- [3] *Никаноров А.Н.* Лингвострановедческий план во фразеологизмах // Русский язык за рубежом. — 1979. — № 5. — С. 25—28.
- [4] Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. — М., 1974.

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSES OF RUSSIAN FRAZEOLOGICAL UNITS WITH THE SOMATIC MEANING INCLUDING ARCHAIC COMPONENT

Wenqian Zang

Russian Language and Teaching Methodology Department
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the linguistic and cultural investigation of Russian frazeological units with somatic meaning including archaic component, which reflect the originality of Russian speech. Their structure, communicative value and linguodidactic potential are under analyses.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСОБИЯ «ДОРОГАЯ МОЯ МОСКВА»

С.Я. Шитова

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

Овладение русским языком делает необходимым введение в процесс обучения лингвокультурологического аспекта преподавания и формирование механизма использования его в речевой деятельности студентов. Особенно важным это является в случае обучения русскому языку учащихся из Китая.

Связь языка и культуры на современном этапе развития лингвистики воспринимается как аксиома. Развитием идей лингвострановедения можно считать лингвокультурологический аспект, который в современной лингвистике и методике считается весьма перспективным.

Обращаясь к проблеме языка и культуры в лингвокультурологическом аспекте, уместно упомянуть мнение Г.О. Винокура: «Язык есть условие и продукт человеческой культуры, и поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом саму культуру... Но общие законы, которым подчинено культурное развитие человечества, проявляются в разных концах земного шара, среди разных человеческих коллективов, в зависимости от местных условий настолько одновременно и своеобразно, что конкретная история каждой отдельной культуры так же мало похожа на все остальные и созданный данной культурой язык» [1]. Проблемы взаимоотношения языка и культуры на сегодняшний день остаются по-прежнему актуальными, особенно в области обучения русскому языку граждан зарубежных стран. С этой точки зрения неисчерпаем этнокультурный потенциал русского языка, образное национальное богатство которого заметно расширяет представление иностранных граждан о жизни, быте, истории, культуре россиян.

Русский язык играет важнейшую роль в мировой культуре, именно поэтому задача оптимизации процесса обучения иностранных учащихся русскому языку (РКИ), на наш взгляд, может решаться и в связи с усилением внимания к культурологическому аспекту его преподавания.

Лингвокультурология как наука сформировалась сравнительно недавно. Она ставит своей главной целью активизацию методов преподавания русского языка как иностранного. Это направление получило широкое распространение в трудах В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина, Ю.Г. Прохорова, В.В. Воробьева, В.М. Шаклеина и других российских ученых и методистов.

В научной и методической литературе последних лет появились новые понятия и их описание, которые позволяют преподавателю РКИ увидеть процесс обу-

чения русскому языку иностранцев в нетрадиционном аспекте: толерантность, межкультурная коммуникация, диалог культур и др. Все эти понятия взаимосвязаны и объединены общим понятием «культура».

В качестве иллюстрации приведем определение понятия «толерантность» из учебного пособия «Уроки толерантности» [2]: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности». Без уважения, принятия и правильного понимания иной национальной культуры невозможна межкультурная коммуникация или диалог культур. Что же стоит за этим понятием, которое мы называем словом культура?

Если обратиться к «Лингвокультурологическому методическому словарю» [3], то можно найти следующее определение этого понятия: «Культура. 1. Совокупность материальных и духовных ценностей общества. 2. Созидательная деятельность человека, опредмеченная в культурных ценностях. 3. Продукт социальной активности человека. Так, язык, с одной стороны, явление природы, заложенное в биологии человека, с другой — явление культуры».

Безусловно, «культура — это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [4]. Из данного определения следует, что каждая национальная культура уникальна.

Однако уважать, принимать и главное — правильно понимать ту или иную национальную культуру можно только при условии наличия у субъекта определенных знаний о данной культуре, т.е. сформированности культурологической компетенции. Изучение иной национальной культуры возможно и вне языковой среды, и на родном языке. Но в данном случае мы говорим о формировании лингвокультурологической компетенции, т.е. о знаниях иной национальной культуры, полученных с помощью и в процессе изучения иностранного языка как части этой культуры.

Усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, т.е. соизучение языка и культуры, повышает уровень общего владения языком и мотивацию к его изучению.

Как известно, отечественные методисты и ученые считают, что лингвокультурологическую компетенцию можно считать сформированной, когда студенты:

- имеют необходимые культурологические сведения;
- владеют минимумом общелитературной и безэквивалентной лексики, имеют рецептивный и продуктивный словарь;
- знают языковые средства (фонетические, лексические и грамматические), необходимые для выражения речевых интенций и позволяющие вступать в процесс общения;
- в достаточной степени владеют инвентарем трансформационных замен при выражении этих интенций;
- знают языковые средства организации связного текста, его построения и развития (особенно в продуктивном монологическом высказывании).

Культурологический аспект обучения русскому языку на довузовском этапе предполагает как работу над отдельными темами (страна, город, университет и т.д.) в рамках практического русского языка, так и занятия по специальным дисциплинам (литература, страноведение, история и культура России, география). Однако опыт педагогической работы подсказывает нам, что иностранные студенты по-разному усваивают культурологические знания, и это не связано напрямую с общим уровнем владения русским языком. Процесс усвоения иной (русской) национальной культуры для некоторых учащихся довольно труден. И первостепенная роль в этом процессе отводится преподавателю русского языка, тому содержанию обучения, которым наполнены занятия по РКИ.

Культурологический аспект, вне сомнения, составляет содержательную сторону преподавания РКИ, органически сливаясь с другими аспектами, и в определенной мере влияет на выбор текстов, их содержания, подбор иллюстративного материала, средств наглядности и т.д. Однако необходимо строго и четко классифицировать культурологическую информацию, адресуемую учащимся в зависимости от уровня обучения, их национальности, социального состава, возраста и т.д. В этой связи можно говорить также о статичных и подвижных лингвокультурологических сведениях. Следует, как показывает опыт, уделять больше внимания презентации статичной информации, хотя при этом нельзя забывать и о подвижных, постоянно меняющихся данных. Таким образом, овладение иностранным языком делает обязательным введение в процесс обучения культурологического аспекта преподавания. В основе этого процесса лежит многосторонняя работа над языковыми единицами (словом, микротекстом, текстом). И если лексический анализ дает знания о слове, то культурологический — расширяет представление обучаемых о мире, о месте в нем человека.

В настоящее время в высших учебных заведениях России обучается значительное количество учащихся из Китая. Преподаватели-русисты и методисты постоянно сталкиваются со множеством трудностей, которые встают перед китайскими студентами, изучающими русский язык. Это обусловлено разными причинами: довольно часто их низкой общеобразовательной подготовкой, незнанием иностранных языков, слабой мотивацией к их изучению и т.д.

Как показывает опыт работы с данным контингентом обучаемых, качество образования китайских студентов, их мотивация к изучению русского языка значительно повышается при внедрении в учебный процесс культурологической составляющей.

Считаем целесообразным и полезным рассматривать вопрос о формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык, как внутри национальной культуры, так и между разными культурами, в частности русской и китайской. У народов России и Китая много общего. Китайские сказки, как и русские, рассказывают об умных и честных людях, национальных героях и богатырях, в них добро всегда побеждает зло. Такие же «добродетели» проповедует православие, русский фольклор и русская литература.

В соответствии с вышесказанным на кафедре русского языка для студентов гуманитарных специальностей факультета русского языка и общеобразователь-

ных дисциплин [ФРЯ и ОД] Российского университета дружбы народов создано лингвокультурологическое пособие «Дорогая моя Москва», адресованное китайским учащимся, с переводом словников на китайский язык. Однако это обстоятельство не исключает возможности работы по книге и с другими контингентами студентов. Данное пособие включает 20 текстов, рассказывающих об истории Москвы и ее современном развитии, об обычаях москвичей, русской природе, культуре. Читатели узнают, как возник город на берегу Москвы-реки, как московские князья присоединяли новые земли, как рос и хорошел город. Представлена и информация и об известных писателях — А.С. Пушкине, А.П. Чехове, Л.Н. Толстом, о великих музыкантах и известных ученых, живших и работавших в Москве.

Структура каждого урока пособия состоит из базового текста, лексических, грамматических и речевых упражнений, а также заданий, способствующих формированию лингвокультурологической компетенции учащихся.

Учебное пособие ориентировано на обучение разным видам чтения. Оно в значительной степени способствует развитию личности обучаемых, повышает мотивацию в изучении русского языка, позволяет решать проблему перехода от слова к словосочетанию и предложению, от управления к самоуправлению в таких видах речевой деятельности, как чтение, говорение и аудирование. Практика работы показывает, что это пособие способствует более эффективному выполнению функций самостоятельного чтения — познавательной и обучающей, однако может быть рекомендовано и для работы в классе с преподавателем.

Безусловно, в процессе занятий по данному пособию следует использовать иллюстративный материал — открытки, фотографии, интернет-ресурсы, что в значительной степени облегчает процесс объяснения и толкования многих слов, понятий, вызывает большой интерес у учащихся, оживляет урок.

В качестве домашнего задания студентам предлагается самостоятельно прочитать текст, выписать и перевести новые слова, используя словник, данный после текста. На следующем уроке преподаватель начинает вводить лингвокультурологические понятия путем предъявления иллюстративного материала, перевода и толкования слов.

Вне сомнения, текстовый материал пособия позволяет развивать у учащихся навыки и умения чтения, чему способствуют специальные упражнения, обучающие студентов извлечению информации из прочитанного.

Как указывалось выше, в пособии предлагается 20 текстов. Назовем некоторые из них: «*Кто основал Москву?*», «*Как Москва стала столицей?*», «*Главная площадь Москвы*», «*Памятник в Александровском саду*», «*Главная улица Москвы*», «*Прогулка по Кремлю*», «*Оружейная палата*» и др.

Все тексты пособия интересны и информативны. Они не только способствуют развитию навыков чтения, формированию культурологической и языковой компетенций учащихся, но и в значительной мере облегчают восприятие студентами речи экскурсоводов на слух во время экскурсий по Москве. Именно поэтому рекомендуется использовать предлагаемые материалы и при подготовке учащихся вузов столицы к экскурсионным программам.

Опыт работы с книгой «Дорогая моя Москва» (I часть пособия) подтверждает наш тезис о том, что тексты страноведческого характера о Москве не только формируют культурологическую и языковую компетенции обучаемых, способствуют развитию навыков и умений чтения и аудирования, но в определенной мере повышают мотивацию к изучению русского языка.

Использовать данные материалы рекомендуется в рамках первого сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным после усвоения программы по РКИ базового уровня.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Винокур Г.О.* Об изучении языка литературного произведения. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959. — С. 246.
- [2] *Балыхина Т.М., Ельникова С.И. и др.* Уроки толерантности. Русский язык и межпредметная коммуникация. — М.: РУДН, 2005.
- [3] *Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю., Денисова А.А.* Лингвокультурологический методический словарь. — М.: РУДН, 2008.
- [4] *Вережагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 2-е изд., перераб. и дополн. — М.: 1976.

THE FORMATION OF LINGUACULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS BASED ON THE «MY DEAR MOSCOW» BOOK MATERIAL

S.Y. Shitova

Department of Russian language № 3
People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Studying of Russian language makes necessary the linguacultural aspect of teaching and forming the mechanism of it's using in student's speech.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕУВЕЛИЧЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.С. Солдатова

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

В данной статье рассматривается явление лингвокультурной интерференции, сопровождающей процесс межкультурной коммуникации, и выявление путей ее преодоления при реализации речевых актов: благодарность, комплимент, извинение, оценка и др.

В последнее время замечен острый интерес к речевому этикету. Общество входит в рамки принятого в цивилизованном мире коммуникативного взаимодействия, которое невозможно устанавливать и поддерживать без применения соответствующих формул речевого этикета в различных ситуациях общения. Как отмечает Ervin Coffman, в правилах поведения отражен социальный уклад любой страны, они влияют на психологию, ментальность и нравственность ее граждан, они связаны с их обычаями, привычками и вкусами, в них закреплены нормы приличия и формы вежливости [1. С. 83]. Исследователи разных направлений и областей знаний считают, что одним из важнейших путей преодоления и предупреждения возможных коммуникативных неудач при межкультурном общении является изучение вежливости как национально-специфической категории, являющейся, по мнению исследователей, регуляторами коммуникативного поведения [2; 4].

Что, как, где и почему мы говорим — это вопросы, которые, с нашей точки зрения, неотделимы друг от друга. Интересный пример английского речевого поведения приводит Н.И. Формановская: родители чуть ли не с пеленок приучают детей к вежливости и хорошим манерам. Отец с маленьким сыном моет в воскресенье автомашину. — *Будь добр, Томми, передай мне, пожалуйста, тряпку.* — *Пожалуйста, дэдди (papa).* — *Спасибо, дарлинг (дорогой), ты очень любезен.* — *Пожалуйста, дэдди, мне это ничего не стоило* [7. С. 145]. Данная ситуация является типичной для английской коммуникативной культуры, в которой широко используются такие стратегии вежливости, как *уделяйте внимание собеседнику, преувеличивайте интерес, симпатию к нему, дарите коммуникативные подарки, будьте многословны*. Русские коммуниканты используют подобные стратегии в меньшей степени, они более сдержанны, не любят преувеличивать, не доверяют комплиментам и их высказывания не так экспрессивны и многословны. Как правило, русские употребляют однотипные реплики в подобных ситуациях, руководствуясь оценочными критериями, характерными для их родной культуры. То есть имеет место лингвокультурная коммуникативная интерференция, которую, как пишет Т.В. Ларина, можно определить как *вмешательство факторов родной*

культуры, языка и национального сознания в интерпретацию инокультурного коммуникативного поведения и в собственное поведение при межкультурном общении. Другими словами, это перенос национально-культурных стереотипов поведения, характерных для родной лингвокультуры, на процесс общения с представителями иных лингвокультур [5. С. 184—196].

Для иллюстрации вышесказанного было проведено исследование. Материал был собран в результате анкетирования, проведенного среди 65 русских информантов в возрасте от 18 до 45 лет. Участникам исследования было предложено дополнить диалоги-реплики выражениями, которые, по их мнению, являются наиболее естественными в данной ситуации. В результате были смоделированы ситуации, выражающие благодарность, извинение, комплимент, оценку и сочувствие. Исследование было нацелено на то, чтобы определить лексическую структуру, степень эмоциональности и количество используемых лексических единиц в одном ответе.

Во всех рассмотренных ситуациях прослеживается одна и та же тенденция: русским коммуникантам не свойственно преувеличение или использование стратегии переоценки.

В оценочных ситуациях русским коммуникантам предлагалось выразить: а) свое отношение к свадебному торжеству, б) дать положительную и в) отрицательную оценку проведенного отпуска. Во всех трех ситуациях реплики русских не отличались разнообразием и выразительностью. Самое частое прилагательное (в 75% ответов), употребляемое русскими коммуникантами — *good* и *bad*. *That was very good/bad*. Англичане в подобных ситуациях, употребляют эмоционально-усилительные прилагательные: *gorgeous, lovely, beautiful, fantastic, marvelous*, или, в случае отрицательной оценки, *disgusting, dreadful, terrible* [6. С. 104]. В ответах русских, помимо прилагательного *good, bad*, также встретилось *beautiful, excellent, lovely* или *terrible, disgusting, awful*. Однако их количество незначительно (25%). Наибольшая часть ответов (65%) содержала общую оценку торжества: *That was great/beautiful/excellent* или *bad, terrible, disgusting*. Следует отметить тот факт, что 35% респондентов дали оценку еде: *The food was delicious/fantastic/* или *disgusting/dreadful*. Некоторые ответы (10%) содержали оценку отеля: *It was untidy*. Личное отношение в ответах русских коммуникантов выражалось очень редко (4%). Такое эмоционально окрашенное выражение, как *Everything was so beautiful and we were enjoying the whole day*, встретилось лишь в двух ответах. Англичане проявили бы здесь тенденцию к многословию: *I have just returned from fantastic/brilliant/holiday. The weather was so beautiful and sunny. The hotel was luxurious/lovely. I enjoyed the exciting/spectacular/view. I tried the delicious/divine/food*. Следует отметить тот факт, что, давая отрицательную оценку, англичане также употребляют большое количество эмоционально окрашенных речевых единиц: *That was absolutely terrible. The weather was lousy/terrible /. I was so depressed/disappointed. The hotel was terrible/appalling. The view from my balcony was joyless/revolting. The food was disgusting*.

Количество употребленных реплик также явилось важной отличительной характеристикой. Если проанализировать частотность употребления реплик, используемых англичанами и русскими для выражения благодарности, оценки, похвалы, извинения, комплимента и сочувствия, то можно заметить, что ответы английских коммуникантов превосходят по длине ответы русских. Количество ответов, состоящих из одной реплики, у русских составило более половины (67%), и только в некоторых ответах (28%) прослеживается употребление двух реплик. Ответы, состоящие из трех реплик, составили лишь 5%. Английские ответы, напротив, в подобных ситуациях содержат три, а то и четыре реплики. Высказывания англичан отличаются употреблением большого количества экспрессивных выражений, что является нетипичным среди русских коммуникантов.

A: How was the wedding?

B: Oh! It was absolutely brilliant. The bride was fabulous and she was wearing a luxurious dress. The groom was elegant and charming. We were trying delicious food. The atmosphere was so friendly and joyful. We were spending a fantastic time.

Как видно из примера, англичане не только дают общую оценку торжества, но и отдельно описывают невесту, жениха, ужин и обстановку, проявляя тем самым тенденцию к многословию.

Русские коммуниканты в данной ситуации, напротив, проявляли сдержанность в употреблении экспрессивных средств, давали только общую оценку торжества употребляли меньшее количество реплик.

— How was the wedding?

— Oh, everything was nice. I liked it.

Ответные реплики, используемые англичанами в ответ на приглашение пойти в кино, театр или на концерт, также превосходят по длине русские и содержат большее количество эмоционально-оценочных единиц: *Thanks, that sounds great/perfect/fantastic/brilliant. That's very nice of you. Thank you very much for inviting me. I really feel like it.* Фразы типа *I will be happy to go with you. I am very happy with this suggestion* говорят не о том, что говорящий «счастлив», а скорее, о том, что он с удовольствием пойдет с вами и что ему приятно ваше приглашение [8. С. 435]. Русские коммуниканты (85%) в подобных ситуациях употребляют однообразные выражения: *Yes, of course / Thank you.* Однако в некоторых ответах (15%) все же встретились *Thank you. I'd love to go with great pleasure.*

Интересно отметить тот факт, что при отказе от приглашения англичане также используют стратегии позитивной вежливости, употребляя суперлативные единицы, и проявляют тенденцию к многословию: *Thanks for asking / thinking of me. It sounds lovely/great/fantastic/wonderful/gorgeous/like fun. I'd love to, but I am afraid I can't. Another time perhaps.* Большинство русских коммуникантов (85%), напротив, употребляли однообразные единицы *Thank you, but I can't.* Их ответы не отличались многословностью и редко (15%) содержали эмоционально окрашенные выражения *Thank you. It would be great/wonderful, but I can't.*

Таким образом, русские благодарили, извинялись, сочувствовали, оценивали значительно реже, и их ответы были намного короче, чем английские. Кроме то-

го, англичане в большей степени, чем русские, используют стратегию преувеличения, которая связана с английской вежливостью и которая, как было отмечено выше, предписывает преувеличивать интерес, симпатию к собеседнику, быть оптимистом, дарить коммуникативные подарки [4. С. 39].

Проведенный эксперимент позволяет сделать предположение о том, что существуют различия в коммуникативном поведении англичан и русских в данных ситуациях общения. Англичане используют такую стратегию вежливости, как преувеличение, стремясь показать свой интерес, внимание и симпатию к собеседнику.

Русские коммуниканты не используют данную стратегию или используют ее в меньшей степени.

Проанализировав вышеизложенное, мы пришли к выводу, что знать особенности коммуникативного поведения англичан особенно необходимо тем, кто изучает английский язык, не покидая пределов России. Говоря на английском языке, не следует бояться преувеличивать, делать комплименты, благодарить, сочувствовать и извиняться. При этом следует обращать внимание студентов, изучающих иностранный язык, на употребление в их речи эмоционально-окрашенных единиц. Все это придаст речи английское звучание и поможет избежать трудности при общении с носителями языка.

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации. Существует ряд упражнений, направленных на становление и закрепление коммуникативных навыков. Приведем пример:

AROUND THE WORLD

- a) Read the following dialogue and explain the words in bold.
A: Hello, long time no see! Where have you been?
B: I spent a week in Vienna. It is such a *beautiful* city.
A: What a surprise! How was it?
B: It was an *absolutely marvelous* holiday. We lived in a *sophisticated* hotel. We enjoyed the *tremendous* view.
A: How *exciting*! What about food?
B: Oh, the food was *terrific*. And we had a *splendid* time.
- b) Find the adjectives in the dialogue which are used with the following nouns.
Hotel, food, city, place, and time.
- c) Read the dialogue again and replace the words in bold with their opposites from the list: *awful, horrible, disgusting, boring, appalling, revolting, and foul.*
- d) Now act out similar dialogues about good and bad experiences.

Подводя итог всему вышеизложенному, хочется отметить тот факт, что знания различий в культурах, в культурных ценностях, в понимании вежливости послужат ориентиром в межкультурном общении, в выборе коммуникативных стратегий и тактик, помогут адекватно интерпретировать поведение собеседника. Они необходимы для уменьшения и сглаживания лингвокультурной интерференции, и, как итог, — повышения межкультурной коммуникативной компетенции.

Важно также учить студентов воспитывать в себе толерантность и этнографическую любознательность, исходить из того, что люди не только говорят на разных языках, но и мыслят. И смотрят на мир по-разному. А межкультурное общение — это сложный процесс взаимодействия языков, культур и сознаний. Необходимо также вырабатывать следующие навыки:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятие психологических, социальных и культурных различий;
- способность преодолевать стереотипы;
- творческое и сознательное отношение к процессу коммуникации с использованием соответствующих моделей и стратегий поведения, применяемых в изучаемой лингвокультуре.

При общении на английском следует принимать во внимание следующие коммуникативные правила: — применяйте стратегию преувеличения, широко используя различные суперлативные единицы (*great, fantastic, gorgeous*) и интенсификаторы (*very, so, really*), говорите комплименты (*you look dazzling/charming in this blouse*); давайте завышенные оценки качествам, действиям собеседника и всему окружающему (*That was perfect; The food was delicious; the atmosphere was tremendous*; благодарите (*Thanks so much; I am so grateful to your help*). Демонстрируйте свой интерес к собеседнику, проявляйте уважение и почтение к собеседнику, старайтесь быть более многословными и, конечно, улыбайтесь. Все это будет соответствовать английскому стилю коммуникации и способствовать взаимопониманию, преодолению стереотипов и межкультурных барьеров.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Coffman Erving*. The Presentation of Self in Everyday Life (New York Doubleday, Anchor Books 1959) / Цит. по: Линн Вилсон, 2005. — С. 83.
- [2] Земская Е.А. Категория вежливости: Общие вопросы — Национально-культурная специфика русского языка // *Zeitschrift Für Slavische Philologie*. Band LVI (1997). Heft 2. — С. 271—301.
- [3] Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [4] Ларина Т.В. Выражение эмоций в английской и русской коммуникативных культурах // *Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности*. — Волгоград, 2004. — С. 39—40.
- [5] Ларина Т.В. Лингвокультурная коммуникативная интерференция // *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика IX. Взаимодействие языков и языковых единиц*. — Тарту, 2006. — С. 184—196.
- [6] Макарычев Б.В. Семантико-системные отношения в лексике и синтаксисе // *Смысловая структура эмоциональной лексики (на материале английского и русского языков)*. — Новосибирск, 1990. — С. 104.
- [7] Формановская Н.И. Русский речевой этикет — лингвистический и методический аспекты. — М., 2006. — С. 145.
- [8] Шмелев А.Д. Русский язык и неязыковая деятельность. — М., 2001. — С. 435.

USING THE STRATEGY OF EXAGGERATION IN THE COMMUNICATIONS

O.C. Soldatova

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

The article deals with the problem of linguacultural transfer which follows the process of intercultural communication and revealing the ways of its overcoming at realization of speech acts: gratitude, a compliment, an apology, an estimation, etc.

НАШИ АВТОРЫ

Биктеева Л.Р. — кандидат филологических наук, доцент, зав. каф. культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета

Быкова О.П. — кандидат педагогических наук, доцент ГИРЯ им. А.С. Пушкина

Валеева Н.Г. — кандидат педагогических наук, доцент, зав. каф. русского языка № 1 ИИЯ РУДН

Гарагуля С.И. — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова

Говорухо Р.А. — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Гудкова Е.Н. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовского военного института ВВ МВД

Дмитриченкова С.В. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 4 ИИЯ РУДН

Ефимова С.С. — кандидат педагогических наук, старший преподаватель каф. русского языка № 4 ФРЯ и ОД РУДН

Железовская Г.И. — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Саратовского государственного университета

Зыкова М.И. — ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 2 ИИЯ РУДН

Клименко И.С. — ст. преподаватель издательства «Медицина»

Корнеева А.Ю. — старший преподаватель кафедры русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН

Пахомова И.Н. — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД РУДН

Поморцева Н.В. — преподаватель кафедры иностранных языков Южно-российского государственного университета экономики и сервиса

Рубцова Е.А. — ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов

Румянцева Н.М. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН

Сурыгин А.И. — доктор педагогических наук, доцент ИМОП СПГТУ

Солдатова О.С. — ст. преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

Цзан Вэньцян — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН

Шитова С.Я. — старший преподаватель каф. русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН

Якушев В.В. — кандидат химических наук, доцент декан ФРЯ и ОД РУДН