

# АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЭССЕИСТИКА УИЛЬЯМА ХЭЗЛИТА

О.Г. Аносова

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

Данная статья представляет творчество одного из знаменитых эссеистов романтизма У. Хэзлита. Его стилистические находки и многообразие тем эссе могут стать предметом изучения для студентов, занимающихся иностранными языками.

**Ключевые слова:** зарубежная литература, Уильям Хэзлит, эссе.

Современным студентам будет интересно узнать о личности Уильяма Хэзлита — эссеиста, о характере его творчества, особенностях его стиля и разнообразии интересов, которые отражены в его произведениях. Богатство и стилистическая утонченность текстов его эссе послужат расширению лексического запаса и развитию навыков письменной и устной речи на занятиях по английскому языку.

Уильям Хэзлит (1778—1830) — лектор, критик, эссеист — определился в своей литературной карьере сравнительно поздно, после тридцати лет. Часть своей юности он посвятил метафизическим исканиям, часть — портретной живописи, часть времени его занимала политика и редакторская работа. Он не находил применения своим талантам, ощущал себя мизантропом, осуждая современные ему нравы; еще будучи молодым, стремился к уединению. Его характер отличался страстностью — будь то игра в теннис, изучение философии, спор с противником или критическая статья.

У. Хэзлит начал заниматься литературой профессионально в 1806—1812 годах. В 1812 году он стал сотрудником «Морнинг кроникл» (*Morning Chronicle*), откуда началась его карьера, карьера самого плодовитого критика своего времени: вскоре он уже писал для журналов «Чемпион» (*Champion*) и «Экземинар» (*Examiner*), издателем которого был Дж. Ли Хант. В 1814 году Хэзлит стал печататься в «Эдинбургском обозрении» (*Edinburgh Review*).

В эссе Хэзлита можно выделить основную часть — литературно-критическую, остальные эссе были посвящены самым разнообразным темам. Его стиль отличает глубокая вдумчивость и искренность. Он внес в литературу заразительный дух упоения чтением. Проникнутые обаятельным остроумием и вкусом, его эссе убеждают читателя принять и разделить мир его импрессионистических суждений. Широкий спектр его литературных познаний вбирает в себя критические статьи о литературе от времен Елизаветы I до современных ему авторов. Универсальность и широту кругозора его интересов подчеркивает факт сравнения его с Драйденом, считавшимся самым эрудированным из критиков своей эпохи.

Его лекции о «Персонажах шекспировских пьес» (*Characters of Shakespeare's Plays*, 1817—19) пользовались чрезвычайной известностью. Анализ характеров короля Лира, Фальстафа, Гамлета отличает точность и вдумчивая проникновенность. Хэзлит притягивает внешним изображением особенностей персонажей, не уходя, подобно Колриджу, в причины осмысления их поступков. Этими лекциями охватываются все драматические произведения Шекспира, его стихотворения и поэмы, а также произведения, приписываемые знаменитому автору. Необходимо помнить, насколько важно сравнение Хэзлита с Колриджем. Колридж был признанным теоретиком литературной эстетики английского романтизма — единственным из современников Хэзлита, равных ему по силе таланта в суждениях о современной литературе.

В начале своей литературной карьеры Хэзлит создал «Лекции об английских поэтах» (*Lectures on the English Poets*, 1815—17). Первая лекция, пользующаяся наибольшей популярностью у исследователей романтизма, называется «О поэзии вообще» (*On Poetry in General*), остальные семь лекций посвящены последовательно творчеству поэтов далекого прошлого: Чосеру и Шекспиру, Мильтону, Драйдену и Поупу; поэтам недавнего XVIII века: Томсону и Куперу, Свифту, Юнгу, Грею, Коллинзу; балладной поэзии в сравнении с поэзией Бернса и поэтам-современникам. Последняя лекция так и называется «On the Living Poets». В 1819 году Хэзлит публикует сборник лекций, посвященных авторам английских комедий и разнообразных эссе (*Lectures on the English Comic Writers and Miscellaneous Essays*), среди которых снова Шекспир, а также Бен Джонсон, драматурги Каули и Батлер, Конгрив и Ванбру. В этом же сборнике находим эссе об авторах периодических журналов, об английском романе, о творчестве Хогарта, о великом и «знакомом» в живописи, об авторах комедий XVIII века.

На протяжении всей своей жизни Хэзлит не переставал писать о политике, активно интересовался ею. Одно из самых первых его эссе называлось «О красноречии британского сената» (*On Eloquence of the British Senate*, 1808) и было предпослано собранию лучших в истории образцов ораторского искусства британских парламентариев со времен Карла I до начала XIX века (*Best Speeches of the Most Distinguished English, Irish, and Scotch Parliamentary Speakers, From the Beginning of the Reign of Charles I to the Present Time*). Большую часть речей для этого издания выбирал Хэзлит. Политические интересы Хэзлита были также разнообразны, как и его литературные вкусы. Он писал о событиях во Франции, полемизировал с Питом, Берком, Мальтусом, защищал интересы англичан, рас-

суждая о налогах и войне, о влиянии судов, выражал свое мнение о существующих газетах и о многом другом.

Целый цикл лекций в творчестве Хэзлита был посвящен литературе елизаветинской эпохи (*Lectures on the Literature of the Age of Elizabeth*, 1820). В последней лекции этого цикла Хэзлит сравнивал атмосферу литературы той эпохи и современной ему литературы. Как критик елизаветинской литературы он подобен непревзойденным в этой области авторам: Ч. Лэму и Т.С. Колриджу. Сборник литературно-критических статей под общим названием «Дух времени» (*The Spirit of the Age, or Contemporary Portraits*, 1825), созданный Хэзлитом, являл собой серию литературных портретов его современников, зачастую настолько язвительно охарактеризованных, что соотечественники-литературоведы обвиняли Хэзлита в несдержанности и предосудительности [1. С. 638].

По мнению многих исследователей, его литературный талант сильнее всего проявился именно в разноплановых эссе. Как многие из его современников (Ли Хант, Де Квинси), он жил литературным трудом, сотрудничал с периодическими изданиями, писал для них статьи, помимо этого выступал с лекциями. Его перу принадлежат более сотни эссе, посвященных как традиционным (политике, книгам о спорте и спорту, охоте, живописи, особенностям театрального искусства, путешествиям), так и самым неожиданным темам.

Тематически эссеистика Хэзлита еще более разнообразна, чем у прародителя этого жанра, энциклопедиста 16 века Мишеля Монтеня (1533—1592). Неожиданная по своему содержанию книга «*Liber Amoris*» (лат. — Книга любви, 1823) была написана во времена влюбленности Хэзлита в дочь своего домовладельца Сару Уолкер.

Немного парадоксальная работа «О страхе смерти» (*On the fear of Death*, 1820), философское эссе позднего Хэзлита «О чувстве бессмертия в юности» (*On the Feeling of Immortality in Youth*, 1827) отражали философские размышления Хэзлита.

Как правило, Хэзлитт досконально знал предмет, о котором он высказывался, и считал, что автор должен ознакомить читателя с «незаметной стороной знакомых предметов» («the unnoticed sides of familiar truth») [1. С. 638]. Его эссе отличает искренность, даже автобиографичность, он без стеснения показывает и свою испушенность, и свои опасения, страхи, и свои предрассудки, заставляя читателя неотрывно следовать своей цели — исчерпать избранную тему. Его энтузиазм заразителен, искренность подкупает, обязательно присутствуют интеллектуальная насыщенность и логический контроль, а все вместе создает свой неповторимый и только одному Хэзлиту присущий стиль.

Стиль Хэзлита напоминает беседу, недаром книги его эссе так или иначе связаны с беседой: «Круглый стол» (*The Round Table*, 1817) и «Застольные беседы» (1821—22); «Простой собеседник» (*The Plain Speaker*, 1826), куда входило одно из знаменитых эссе «О разговорах авторов» (*On the Conversations of Authors*, 1820). Изначально под общим названием «Круглый стол» печатались эссе, очерки и статьи самых разных авторов, выходившие в журнале «Экзаминер» в 1815—1817 годах, в том числе и очерки его редактора Ли Ханта. Книга с таким названием была опубликована в 1817 году, позже (в издании London: Sampson Low, Son,

& Marston, 1869) редакторы оставили только эссе Хэзлита (около 35), исключив все, что очевидно было не характерно для его стиля. Среди эссе этого сборника заслуживают внимания: «О современной комедии» (*On Modern Comedy*), «Почему искусства не развиваются» (*Why the Arts are not progressive: A Fragment*, 1814), «О вкусе» (*On Gusto*, 1816), лекции об английских поэтах: «О поэзии вообще» и «О Шекспире» (*Lectures on the English Poets: On Poetry in General*, 1818; *Shakespeare*), «О любви к стране» (*On the Love of the Country*, 1814), «О любви к жизни» (*On the Love of Life*, 1815), «Об обычных критиках» (*On Common-place Critics*, 1816).

Книга «Застольные беседы» имеет подзаголовок «Эссе о людях и манерах» (*Essays on Men and Manners*) и включает в себя 30 эссе (согласно изданию London: Bell, Bohn's; 1910). Стиль У. Хэзлита отличает спонтанность, живость, готовность спорить и оспаривать. Это смесь доброжелательного догматизма и частного мнения, к тому же он полностью лишен позерства и подкупает искренностью суждений. Эссе изобилуют неожиданными образами, живописными сравнениями и цитатами, которые всегда поразительно уместны. Грабо, исследователь прозаиков эпохи романтизма, отмечал это умение Хэзлита использовать цитаты: «Его эссе насыщены запоминающимися фразами и знакомыми строками. Эти заимствования он адаптирует к своему стилю. Кажется, его цитаты никогда не являются предметом тщательного поиска, но, подсказанные логикой мысли, сами попадают на кончик его пера». («He is full of phrases and lines remembered. These borrowings he assimilates to his own style. They are never seemingly sought but spring to his pen spontaneously as suggested by the train of his argument. He has no need of borrowings, but lends to them as much richness as they impart to him») [2. С. 3]. Эссе Хэзлита остроумны и ярко насыщены блестящими эпиграммами и непринужденными парадоксами. Несмотря на внешнее изобилие, эта демонстрация легкой язвительности не мешает, не воспринимается избыточным украшательством, все подчинено строгому порядку изложения, а поэтому уместно, логично, продуманно.

На протяжении всей истории развития жанра эссе У. Хэзлит считался одним из непревзойденных мастеров стиля. Его работа, посвященная стилю так называемых «личных» эссе, называется «On familiar style». И самые первые строки убедительно демонстрируют, что «простой, упрощенный» (*vulgar*) и «знакомый, близкий» (*familiar*) стили — совсем не одно и то же. Все то, что характерно для стиля Хэзлита, находит отражение в его собственном мнении о стиле, близком ему: «...нет ничего, что требовало бы большей точности, и, если можно так выразиться, чистоты выражения, чем тот стиль, о котором я говорю» («there is nothing that requires more precision») [2. С. 3].

Прослеживая путь становления Уильяма Хэзлита — эссеиста можно отметить, что его основные творческие интересы касались политики, искусства и литературы (как современных ему, так и предшествовавших), нравов его современников в Британии и в Европе. Безусловно, творчество У. Хэзлита интересно с точки зрения изучения социо-культурного контекста эпохи, кроме того, его работы могут быть привлечены для занятий как по английскому языку, так и в курсах «Лингвострановедения», «Культурологии» или «Зарубежной литературы».

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] English Romantic Poetry and Prose // Selected, ed., notes by R. Noyess. — Indiana Univ., N.Y., OUP, 1956.  
[2] Romantic prose of the early XIX / ed. by C.H. Grabo. — N.Y., Chicago, Boston, 1927.

## **ENGLISH LITERATURE IN THE UNIVERSITY CURRICULUM: WILLIAM HAZLITT'S ESSAY WRITING**

**O.G. Anossova**

Foreign languages chair N 4 FLI  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The given article presents one of the famous English essayists William Hazlitt. His stylistic achievements and variety of interests reflected in his essays could become a subject for a close reading at English classes.

**Key words:** foreign literature, William Hazlitt, essay.

---

## ИЗУЧЕНИЕ МЕТАТЕКСТА И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ДИАЛОГЕ

А.Р. Валипур

Кафедра русского языка  
Тегеранский университет  
*ул. Шанздах-е-Азар (пр-т Энгелаб), Тегеран, Иран*

В статье изложены результаты исследований, которые проводились в Тегеранском университете, под названием «Анализ и критическое исследование источника основных лингвистических и литературных теорий Михаила Михайловича Бахтина».

В статье рассматриваются вопросы интертекстуальности текста. Любой текст, с учетом идей интертекстуальности, включает в себя бесконечное поле иных текстов, которые могут быть с ним соотнесены в рамках некоторой смысловой сферы. Установление интертекстуальных связей помогает лингвисту не только адекватно интерпретировать текст, но и объяснить многообразие смысловых оттенков слова в художественной и особенно поэтической речи. Особое внимание уделяется диалогу, т.к. он является естественной формой существования языка.

**Ключевые слова:** диалог, интертекстуальность, анализ текста, М.М. Бахтин.

Как язык не является набором готовых средств для передачи готовых мыслей, так и художественное произведение — это не только воплощенный и утвержденный смысл, но и «орган», и «поле» смыслообразования. Каждое творческое создание, каждое его восприятие и каждая интерпретация предстают как необходимый и незаменимый шаг в общем процессе смыслообразования, и каждый человек включается в этот процесс без претензии быть его абсолютным субъектом.

Изучение метатекста и интертекстуальных трансформаций и постановка вопроса о соотношении диалога и монолога и их функциях в художественном произведении актуальна для исследователей лингвистического и литературоведческого плана. И те, и другие видят в них формы речи, которые строятся по законам того или иного языка и служат средством раскрытия характеров героев.

Сегодня интерес к интертекстуальности стал актуален для лингвистики с ее современным коммуникативно-прагматическим подходом к традиционным проблемам текста. Любой текст, с учетом идей интертекстуальности, включает в себя бесконечное поле иных текстов, которые могут быть с ним соотнесены в рамках некоторой смысловой сферы. А с точки зрения постулатов коммуникативно-прагматической лингвистики текст — это трансформирующееся поле смыслов, которое возникает на пересечении полей смыслов автора и читателя. Это положение особенно ярко проявляется при анализе поэтических текстов, которые вообще рассчитаны на множественное прочтение. Причем чем более подготовлен читатель, тем более адекватно он поймет авторский замысел. При коммуникативно-прагматическом подходе к художественному тексту как особой форме общения между автором и читателем принято говорить о наличии так называемых прагматических пресуппозиций, т. е. общих для коммуникантов пропозиций, не явно подразумеваемых еще до начала речевой информации.

Речевая стратегия говорящего, в нашем случае автора поэтического текста, формируется с учетом референциальной ситуации. Множественность прочтения поэтического текста и различная глубина его интерпретации могут быть обусловлены тем, что в пресуппозицию читателя не входит знание интертекстуальных связей воспринимаемого им произведения. Тем не менее автор адресует свое произведение, как правило, такому читателю, который близок ему по диапазону знаний. Рождение текста невозможно без опоры на уже существующие тексты: текст есть «своеобразная монада, отражающая в себе все тексты (в пределе) данной смысловой области» [3. С. 283]. Таким образом, цитация оказывается важнейшим механизмом, обеспечивающим связность и цельность в текстовой цепи и тем самым — непрерывность эволюционного процесса.

Особую роль в разработке этой проблемы сыграл М.М. Бахтин, обратившийся к ней во многом независимо от зарубежных коллег. Его понимание диалогизма в данном контексте особенно важно. Диалогизм трактуется Бахтиным широко и многомерно: с его точки зрения, быть — значит общаться диалогически, видеть себя в целостности можно только в зеркале другого, а другого воспринимать в его «другости» только как объект. Конкретизируя эти положения, во-первых, следует подчеркнуть, что возможность диалога — это особенность отдельного индивида, в котором могут присутствовать «я», «над-я», «сверх-я» и другие потенции; во-вторых, актуален межличностный диалог «я» и «другого» как участников коммуникации; в-третьих, существует диалог текстов, причем самого разного рода. Возможен диалог внутри одного текста, в том числе романа. По словам М.М. Бахтина, культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Так, у Достоевского герои всматриваются в зеркало «чужих» сознаний, чтобы лучше понять себя, уяснить «свои» смыслы. Поэтому культура всегда есть «зеркало», глядя в которое мы пытаемся увидеть себя, понять себя и обогатить себя, кроме того, в этом «зеркале» можно попытаться увидеть «за спиной» свое будущее, поэтому ощутить освоенное как «свое» можно лишь относительно «чужого», «иног», «другого», «несвоего». Лишь глядя в «зеркало» «чужого сознания» можно попытаться увидеть и понять себя, соотносительно «чужому» или «другому» [3. С. 333]. По М.М. Бахтину, диалог, начавшийся между одним смыслом и другим, между «своей» культурой и «чужой», помогает преодолеть замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Диалог способствует тому, что в глазах «чужой» культуры «своя» раскрывается полнее и глубже. Именно диалог культур, полифоническое сплетение голосов «своей» и «чужих» культур содействует превращению частного и локального в общечеловеческое достояние — метакультуру. Движение к общечеловеческой культуре снимает противопоставление «мы — они» — противопоставление, которое, в частности, лежит в основе этнической идентификации [6. С. 43]. Создавая модель диалога персонажей художественного прозаического произведения, автор, с одной стороны, опирается на аналогичную модель естественного речевого общения и конструирует диалог персонажей, в котором воспроизводятся параметры естественного диалога. С другой стороны, диалог персонажей, рас-

считанный на сотворчество читателя, на его воспринимающее сознание, подвергается автором произведения в графическом пространстве текста трансформациям, связанным с изменениями параметров естественного диалогического общения. Автор произведения как создатель диалога персонажей может изменять разные параметры: онтологический параметр (в диалогическое общение могут быть включены персонажи, не владеющие языком), репликационный параметр (в диалоге могут быть графически представлены реплики только одного персонажа, содержание имплицитных реплик восстанавливается читателем), субъектный параметр (в диалогическое общение с человеком могут быть включены разные субстанции) и др. Изменение одного параметра общения может являться причиной изменения другого параметра. При помощи понятия интертекста можно определить, что смысл автор формирует полностью или частично посредством ссылки на иной текст, который отыскивается в творчестве того же автора, в предшествующей литературе или в смежном искусстве [6. С. 65]. В основе этого понятия — представление о тексте как о единообразном смысловом пространстве, которое можно дополнять, уточнять путем вторжения в него разнообразных элементов из других текстов. Важно то, что столкновение двух систем порождает нечто третье, принципиально новое. Понятие «интертекстуальность» часто используется при анализе произведений литературы. Предпосылкой и источником диалогизма и в жизни, и в литературе явилось развитие общества, начиная с поздней античности.

Роман как жанр дает богатый материал для размышлений о разных видах соотношения диалогизма и монологизма. Специфика романа заключается в наличии такой ситуации, зафиксированной еще Гегелем и подтвержденной литературной практикой многих столетий, в центре которой один или несколько героев, наделенных определенным уровнем сознания и самосознания, отличающихся от большинства участников социальной среды и потому находящихся во внешнем или внутреннем конфликте со средой. Конфликты возникают на разной почве — социальной, идеологической, нравственной и т.п., о чем говорит семивековой опыт европейского романа. Присутствие конфликтности данного типа и становится показателем диалогизма в романе. По мысли М.М. Бахтина, диалогизм в отличие от монологизма является «формой взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями» [3].

Другой тип диалогизма обнаруживается при рассмотрении тех героев, которые составляют ядро романной ситуации и которых мы находим в романе в количестве двух — трех — четырех персонажей, которых можно назвать личностями. Поскольку эти герои отчуждены от среды, их внутренний мир закрыт для большинства. Но он требует обнажения, выявления и раскрытия. Такое раскрытие может состояться только в общении с себе подобными, то есть обладающими определенным уровнем самосознания, то есть способностью думать, мыслить, чувствовать, переживать. Такие герои входят в так называемую микросреду. К их числу можно отнести многих героев русских и зарубежных романов. Их сближают умственно-нравственный уровень, эмоциональные склонности и потребность обрести или проверить на опыте свои мысли, отсюда и возможность общения между ними. Но такое общение, как свидетельствует содержание большинства произведе-

дений романного типа, оказывается далеко не всегда гармоничным, оно осложняется разного рода противоречиями, о чем свидетельствует драматическая тональность, которая неизменно сопровождает изображение их отношений [5. С. 115]. Установление интертекстуальных связей помогает лингвисту не только адекватно интерпретировать текст, но и решить другие, более частные, проблемы, например, объяснить многообразие смысловых оттенков слова в художественной — и особенно поэтической — речи, не обусловленных прямо его семантической структурой, т.е. его значениями и имманентно присущими ему коннотациями. Таким образом, исследователь сталкивается с проблемой разграничения значения слова и его смысла, с проблемой, которая возникает прежде всего при анализе именно поэтического текста.

Многообразие оттенков, создающее вокруг поэтического слова оболочку не названных в нем представлений, своеобразную ассоциативную ауру, как раз связано с тем фактором, что слово в поэзии несет в себе, если процитировать известные слова М.М. Бахтина, «память о былых употреблениях», «пахнет контекстом и контекстами, в которых оно жило». Например, слово «парус», безусловно, вызывает в памяти читателя строчки из лермонтовского произведения. Иногда интертекст выполняет не только смысловую, но и композиционную функцию. Еще один тип диалога, который имеет место в романе, — это диалог героев и автора. В фиксации данного факта нет ничего новаторского. Но М.М. Бахтин видел в нем не просто диалогизм, а тенденцию к полифонии, то есть отсутствие авторского воздействия и авторской реакции на формирование позиции героя, в силу чего позиция того или иного героя воспринимается и оценивается ученым как независимая и незавершенная каким-либо итогом. На деле романский герой всегда приходит к какому-то итогу — чисто житейскому, идейно-философскому или нравственно-психологическому, как в большинстве романов. При исследовании психологического уровня принципиально важна концепция диалога М.М. Бахтина. Диалог между повествователем и персонажем оформляется как несобственно-прямая речь. Она объединяет речевые сферы повествователя и героя. Герой может переживать процесс более или менее длительного «воспитания» или «испытания» и своих мыслей на стадии оценки своей позиции [1. С. 121]. Вариаций тут много. Но все эти моменты служат показателем или сигналом нравственного «завершения», положительно или отрицательно оцениваемого повествователем и читателем. А наличие итога — свидетельство монологической тенденции, как ее понимал М.М. Бахтин, не желавший признавать ее значимость в романе и считавший роман и его героя принципиально незавершенными феноменами. Эта точка зрения неоднократно оспаривалась исследователями. Но суть в том, что присутствие монологизма — явно, открытого, как у Толстого, или скрытого, имплицитного, как у Достоевского, — это результат наличия авторской позиции, не равной позиции героя. Следовательно, это тоже проявление диалогизма. По-видимому, такой диалог можно назвать диалогом согласия или «альтернативным монологизмом». Личность не подчиняет себе полностью язык, не «командует» им, но и язык не подчиняет себе полностью творческую личность, не использует ее только как «передатчика» своих содержаний. Язык и личность находятся в отношениях диалогической сопричастности, и если каждый человек, безусловно, нуждается

в языке как в духовной почве своего самоосуществления, то язык не меньше нуждается в каждом творящем человеке, усилиями которого только язык и живет, реализуя свою творческую сущность. «Форма есть не что иное, как переход содержания в форму» [5. С. 224].

Каждое слово писателя, каждая деталь в изображении мира и человека являются в тексте самозначимыми носителями концептуального содержания. Анализ природоописаний позволяет выявить, что для удачной иллюстрации важной является мысль о творимости мира и возможности переустройства жизни и человека. Так, изучение произведения известных авторов позволяет зафиксировать многообразные формы диалога и монолога, которые могут быть рассмотрены в лингвистическом и литературоведческом плане — как формы взаимодействия ценностных позиций героев и автора, а также личностных позиций героев.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Философия и социология науки и техники.* Ежегодник. 1984—1985. — М., 1986.
- [2] *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
- [3] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
- [4] *Винокур Г.О.* Культура языка. — М., 1929.
- [5] *Голубева И.В.* Опыт создания речевого портрета (на материале экспрессивного синтаксиса мемуарной прозы). — Таганрог, 2001.
- [6] *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. — М., 1970.

## LEARNING OF METATEXT AND INTERTEXTUAL TRANSFORMATIONS IN DIALOG

**A.P. Valipur**

Russian language Department  
University of Teheran  
*Shanzdah-e-Azar str., Teheran, Iran*

The article deals with the problems of intertextual transformations, according to which all texts are analyzed in connection with great verification of textual meanings. Intertextual relations can help linguists to interpretate texts and explain the various colors of the words. Author pays special attention to the dialogs.

**Key words:** dialog, intertextuality, texts analysis, M.M. Bahtin.

---

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФАКТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.С. Крючкова

Московский педагогический государственный университет  
*ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119992*

Статья посвящена проблемам концептуализации грамматических фактов, отражающих национальное воззрение на мир носителей русского языка. В методику преподавания РКИ целесообразно вводить лексические универсалии общечеловеческого понятийного характера, что должно способствовать лучшему усвоению и формированию у учащихся обобщенной семантики грамматических категорий.

**Ключевые слова:** концептуализация, языковая картина мира, универсалии, субъект, предикат, статика, динамика.

Исследованиями ученых, проведенных в последние десятилетия, доказано, что язык отражает реальный мир, окружающий человека, а также общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, обычаи, мораль и систему ценностей. В языке сохраняются культурные ценности народа, говорящего на том или ином языке. «Все, что есть у народа в его быте и понятиях, и все, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется в языке», — писал И.И. Срезневский [1. С. 27].

Именно поэтому лингвистика все чаще обращается к исследованию языковых явлений с позиций экстралингвистической реальности в интерпретации этих явлений носителями того или иного языка, то есть исследует, как носители языка, использующие его, концептуализируют окружающую их внеязыковую действительность.

Концептуализация языковых явлений, с одной стороны, выявляет национальное воззрение на мир, особенности менталитета и национального характера, определяющие модели языкового и неязыкового поведения человека, а с другой, — позволяет на понятийном уровне определять общие категории, свойственные человеческому сознанию, анализирующему окружающий его мир.

Достижения лингвистической науки последних лет позволяют по-новому подойти к презентации и формированию в сознании иностранного учащегося грамматических фактов языка. Именно выявление общих универсалий будет способствовать лучшему их пониманию и усвоению.

На начальном этапе обучения грамматика русского языка объясняется и изучается с использованием речевых образцов, являющихся эталонными с точки зрения носителей языка. Представляя собой определенные грамматические правила и теоретически обобщенный и систематизированный материал, речевые образцы служат основой для выполнения речевых действий в ситуациях, аналогичных речевому образцу.

Известно, что каждый речевой образец должен быть снабжен комментарием, содержащим семантические характеристики речевого образца, и набором лекси-

ческих единиц, которые реализуют его функционирование. Лексика всегда вносит значительные коррективы, поэтому рядом с лексическим списком-наполнителем речевого образца часто приводится еще один список, необходимый для автоматического запоминания. Например, рекомендуется запомнить: *работать в офисе, на фабрике, учиться в университете, на факультете* и др.

Традиционная грамматика, представленная в большинстве учебников, описывая русскую языковую систему, идет чаще от формы, чем от содержания, ведь учащийся воспринимает грамматику через зрительный канал, т.е. первоначально через форму.

Введение в учебную практику понятий концептуального характера с высокой степенью абстрактности и не связанных с конкретными языками, на наш взгляд, значительно упростит процесс презентации учебного материала и его усвоения студентами.

Хотя и существует мнение, что грамматика должна присутствовать на занятиях по РКИ в скрытой форме, тем не менее, уже с первых уроков вводятся понятия категории рода, числа, падежа и др., и в учебниках для начального этапа обучения наглядно представлены попытки семантического объяснения грамматических явлений. Так, в учебнике Л.С. Журавлёвой и др. «Практический курс русского языка для начинающих» [3] категория рода семантизируется в таблицах через понятия *он* — *мужчина*, *она* — *женщина*, *оно* — *письмо* с перечнем существительных мужского, женского и среднего рода и соответствующих окончаний. Авторы учебника «Дорога в Россию» [4] для иллюстрации категорий рода ввели понятия *он*, *она*, *оно* и нарисовали *петушка*, *курочку* и *яйцо*.

Таким образом, простейшие таблицы с иллюстрациями в учебниках для начинающих закладывают первичные представления концептуальных значений категорий рода имени существительного. Конечно, грамматика категории рода не так проста и проявляет себя в системе окончаний, в силу чего учащийся сразу же сталкивается с явлениями асимметрии языкового знака типа *папа*, *дедушка*, но семантическая основа концептуального знака — мужское, женское и среднее начало — уже представлена и в процессе обучения будет осваиваться учащимся.

Национально-культурная уникальность довольно четко проявляется в русском языке и на синтаксическом уровне. В русском языке субъектно-предикатные отношения могут строиться по универсальной для многих языков схеме: субъект — носитель действия, состояния, качества, какого-либо признака и т.п. + предикат, т.е. само действие, состояние, качество, признак и др.: *S1 + V: Преподаватель говорит...*

Но на синтаксическом уровне в русском языке существуют уникальные, специфичные лишь для русского языка, синтаксические конструкции. Значительное количество таких конструкций строится не от именительного падежа имени в функции субъекта, а от косвенных падежей, например, синтаксические схемы, созданные по типу: *S2 + V; S3 + V; S4 + V* и др.: *У меня есть время / У меня нет времени; Мне хорошо; Меня знобит* и др.

Национально-культурная специфика русского синтаксиса обуславливает введение в практику преподавания РКИ концептуальных понятий активного (в фор-

ме именительного падежа имени) и пассивного (в форме косвенного падежа) субъекта, которые, как показал анализ, почти параллельно используются: предложения с активным субъектом и предложения с пассивным субъектом в косвенных падежах. Рассмотрим различные способы выражения активного субъекта именительным падежом и пассивного субъекта формами косвенных падежей [5. С. 88—95]. Это:

— субъект действия: *Студент защищает дипломную работу;* — *Дипломная работа защищается студентом;*

— субъект возрастного признака: *Я — двадцатилетний;* — *Мне двадцать лет;*

— субъект состояния: *Я грущу;* — *Мне грустно;* — *Мне взгрустнулось;* *Я не могу спать;* — *Мне не спится;*

— субъект со значением качества: *Этот студент имеет прекрасные способности;* — *У этого студента прекрасные способности;* субъект обладания или принадлежности: *Отец — владелец большого дома;* — *Отцу принадлежит большой дом;* — *У отца большой дом;*

— субъект модальных отношений: *Я должен уехать;* — *Мне надо уехать;* *Ты не должен так волноваться;* — *Тебе не стоит так волноваться;* *Я хочу купить картину;* — *Мне хочется купить картину;*

— субъект эмоциональных отношений: *Я люблю такую погоду;* — *Мне нравится такая погода;* *Я интересуюсь историей;* — *Меня интересует история;*

— субъект взаимных отношений: *Она с мужем имела неприятный разговор;* — *У нее с мужем был неприятный разговор;*

— субъект восприятия: *Вчера я видела страшный сон;* — *Вчера мне приснился страшный сон;* *Сын услышал голос матери;* — *Сыну послышался голос матери;*

— субъект бытия, существования, наличия, отсутствия: *Иван не был на лекции;* — *Ивана не было на лекции;* *Иногда я не имею ни на что времени;* — *Иногда мне ни на что не хватает времени.*

Отмеченный параллелизм не может рассматриваться как явление синтаксической синонимии. Активный субъект отражает активную жизненную ориентацию говорящего, субъект действует, хочет/должен/обязан действовать. Разница в употреблении *Я хочу* и *Мне хочется* состоит в наличии ограничительных факторов *хочу, но не могу по каким-либо причинам.*

Носители русского языка употребляют эти конструкции не задумываясь, а иностранному учащемуся необходимо дать объяснение: *хочу/хочется мороженое, но болит горло* — возможны оба варианта, но второй предпочитается русскоговорящими, так как интуитивно они чувствуют невозможность реализации желания, их языковое сознание улавливает это различие.

Легко переводимы и имеют интернациональный характер конструкции действительного и страдательного оборотов и многие из конструкций с активным субъектом. Что же касается конструкций с пассивным субъектом, то чаще всего

они не имеют эквивалента в родном языке учащегося, хотя с первых шагов изучения русского языка они должны быть усвоены: *Мне столько-то лет; Мне нужно...; Меня интересует...; Мне нравится...* и др. Все они представляют собой то, что С. Влахов и С. Флорин называют «непереводимое в переводе» [6], а учащиеся семантизируют их описательно. В каждой паре этих примеров обнаруживаются семантические различия. Синтаксические конструкции с пассивным субъектом отражают национально-специфичный взгляд русского человека на мир, потому что сам мир рисуется ему как трудно познаваемый, что и позволяет взглянуть на этот мир с другой стороны.

Преподавателю необходимо стремиться к тому, чтобы учащийся постепенно в процессе обучения овладевал концептуальными понятиями, такими, как субъект, предикат, объект, действие, состояние, результат действия, отсутствие результата, пространство, статика, динамика и т.п.

Приведем еще один пример, подтверждающий необходимость введения понятий подобного характера: употребление предлогов пространственного значения в сочетаниях с существительными в определенном падеже и соответствующими глаголами. Традиционная грамматика, описывающая русскую языковую систему, распределяет предлоги по падежам, учитывая в качестве основного показателя падежное окончание существительного или другого имени. Предлоги пространственного значения распределяются по всем косвенным падежам, и языковая предложно-падежная система в этом случае отражает формальное устройство языка, семантика предлога извлекается из контекста или из словаря, семантическая составляющая часто отсутствует. Поэтому иностранцы зачастую не могут понять различий в употреблении падежных окончаний с одинаковыми предлогами пространственного значения.

Например, для обозначения пространства как места осуществления действия (вопрос *где?*) используются конструкции с предлогом *в, на*: в предложном падеже в сочетании с глаголами *быть, жить, находиться, стоять, лежать, висеть, работать, учиться, ходить, гулять* и др. Для обозначения пространства, в/на котором перемещается кто/что-либо (вопрос *куда?*), используются конструкции с этими же предлогами в винительном падеже: *идти, двигаться, бежать, класть, вешать, лечь* и др.

Каждый тип пространственных отношений, выражаемых предлогами в сочетании с именами и глаголами, можно представить в виде пространственных образов концептуального характера: статичное расположение субъектов или динамичное перемещение их в установленных параметрах пространства, а также представление открытого или закрытого (замкнутого) пространства.

Статика (где?) Статическое расположение	Динамика (куда?) Динамическое перемещение
в / на пространстве	в / на пространстве
<b>в закрытом</b> пространстве (пред. п.)	<b>в закрытом</b> пространстве (вин. п.)
<b>на открытом</b> пространстве (пред. п.)	<b>на открытом</b> пространстве (вин. п.)

Работая с глаголами в сочетании с предлогами пространственного значения, иностранец должен усвоить семантику предлогов с позицией статики/динамики, открытости/закрытости пространственных характеристик.

Конструкции с предлогом **в** отражают расположение субъектов в закрытом пространстве, конструкции с предлогом **на** — расположение их на открытом пространстве. Статический пространственный образ характеризуется употреблением конструкций с предлогами, выражающими отношения статики (вопрос *где?*) — предложный падеж, а отношения, выражающие динамику (вопрос *куда?*) — винительный падеж.

Методически целесообразно отдельно, пошагово решать отмеченные проблемы. Для этого надо разработать систему упражнений и заданий на употребление:

предлога <b>в</b> с именем в предложном падеже в синтаксических конструкциях статики с непереходными глаголами (вопрос <i>где?</i> ): S1 + V + <b>в</b> S6: <b>Ребенок лежит в кровати</b>
предлога <b>на</b> с именем в предложном падеже в синтаксических конструкциях статики с непереходными глаголами (вопрос <i>где?</i> ): S1 + V + <b>на</b> S6: <b>Мальчик сидит на стуле</b>
предлога <b>в</b> с именем в винительном падеже в синтаксических конструкциях динамики с переходными глаголами (вопрос <i>куда?</i> ): S1 + V + S4 + <b>в</b> S4: <b>Мать кладет ребенка в кровать</b>
предлога <b>на</b> с именем в винительном падеже в синтаксических конструкциях динамики с переходными глаголами (вопрос <i>куда?</i> ): S1 + V + S4 + <b>на</b> S4: <b>Я кладу книгу на стол</b>

Четко построенная модель обучения приведет учащегося к пониманию не только того, что **в** и **на** концептуально различаются рассмотренными выше параметрами, но и наглядно покажет, что **в** и **на** в двух разных падежах концептуально соотносятся с динамикой и статикой, именно этим можно объяснить употребления двух падежей, винительного и предложного.

Подключение образного ряда и концептуализация изучаемого грамматического явления поможет более быстрому и точному формированию в сознании учащегося понятийных категорий пространства, а также системы вопросов, т.к. они представляют собой глобальные универсалии и, следовательно, более доступны для восприятия и усвоения.

Поэтому преподаватель с первых шагов обучения должен стремиться к тому, чтобы учащийся сознательно воспринимал языковые явления изучаемого языка и находил в родном языке соответствующие универсалии.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Толстой Н.И. И.И. Срезневский — диалектолог // Ученые записки Тартуского государственного университета. — 1981. — Вып. 573. — С. 27.
- [2] Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. — СПб.: Златоуст, 2000; Ласкарёва Е. Чистая грамматика. — СПб.: Златоуст, 2006.
- [3] Журавлёва Л.С. и др. Русский язык. Практический курс, учебник для начинающих. — М.: Русский язык, 1989. — С. 15.
- [4] Антонова В.Е. и др. Дорога в Россию. Элементарный уровень. — СПб.: Златоуст, 2001. — С. 47.
- [5] Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный: синтаксис простого и сложного предложения. — М.: Владос, 2004. — С. 88—95.
- [6] Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. — М., 1986.

## CONCEPTUALIZATION OF GRAMMATICAL FACTS

**L.S. Kruchkova**

Moscow State Pedagogical University  
*Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 11999*

The article is devoted to problems of conceptualization of grammatical facts which are reflected national world outlook of Russian bearers.

In the methods of teaching Russian as a foreign it is expediently introduce the lexical versatilityes of universal conceptual character. It has to assist the best students mastering and forming generalization semantics grammatical categories.

**Key words:** conceptualization, linguistic world's illustration (picture), versatilityes, subject, predicate, static's, dynamics.

---

## КАТЕГОРИЯ РОДА И ГЕНДЕРНАЯ ЛАКУНА

Н.А. Павлюк

Кафедра русского языка  
Инженерный факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматривается особый вид лакуны (гендерной) и ее влияние на особенности национального восприятия денотатов.

**Ключевые слова:** гендерные лакуны в русском, латинском и грузинском языках.

Современная лингвокультурология и этнопсихолингвистика рассматривают лексическое значение как сложный феномен, в котором представлены не только денотативные, коннотативные, стилистические, фонетические компоненты, но и фоновые знания, существенные для адекватного понимания слова [1; 3]. При этом грамматическому аспекту уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание. Вместе с тем «лексические и грамматические значения сосуществуют в слове и тесно взаимодействуют, поэтому полное представление о семантике слова возможно только при учете как тех, так и других значений» [1. С. 10—11]. Распределение лексики по родам, ее соответствующие изменения и сочетаемость относятся к грамматическому аспекту значения. А поскольку в процессе коммуникации на родном языке внимание в основном сосредоточено на содержании и цели высказывания, то грамматическая семантика, в том числе и ее гендерная составляющая, манифестируется как область бессознательного, автоматического функционирования. Однако иностранцы зачастую не продуцируют и тем более не понимают априорно известные для носителей языка семантические нюансы, связанные с категорией рода.

Само наличие различного числа грамматически оформленных родов в разных языках или их отсутствие (например, трех — в русском, немецком; двух — литовском, французском; отсутствие — в английском, грузинском) позволяет рассматривать данный феномен не только с точки зрения сопоставительных грамматик, но и с лингвокультурологической и этнопсихолингвистической.

В связи с этим представляется необходимым выделить особый тип лакуны [6] — гендерный, который характеризуется:

1. Наличием — отсутствием соответствующих родов в языках различных этносов, что влияет на речевое поведение в условиях иноязычной среды. Например, ставшее классически анекдотичным: «Какой красивый девушка!». Типичная речевая ошибка, вызванная отсутствием грамматической категории рода в грузинском языке. Однако эта ошибка наполняет высказывание множеством дополнительных смыслов и ассоциаций.

2. Антонимичным или несоответствующим распределением денотатов по родам. Пример антонимичного распределения: ИВА — женск. род в русском языке

и GLOSNIŠ (ива) — мужск. род в литовском. Несоответствующее распределение: СОЛНЦЕ — средн. род в русск., SAULĖ (солнце) — женск. род в литовск.

3. Возможностью замещения личными местоимениями соответствующих понятий через соотнесенность с антропоморфностью или одушевленностью или только через гендерность. Так, для англичан ОНО (it) не только ОКНО (ср. род), не только СТОЛ и МАШИНА (неодушевл.), но и СОБАКА и КОНЬ (неантропоморфн.). Им кажется странным, что СЛОВАРЬ — ОН (he), а ДВЕРЬ — ОНА (she), так как в этих словах нет ни формальных (окончания), ни семантических указаний на род.

4. Обусловленными гендерным распределением сочетаемостью, коннотациями, ассоциативными связями, национальными архетипами. Например, в литовском фольклоре СОЛНЦЕ нередко выступает в роли невесты. Женихом же является ЛУНА (мужск. род в литовск.).

5. Возможностью метафоризации, имеющей гендерное ограничение. Так, литовские переводчики испытывают большие сложности в переводе российской поэтической БЕРЕЗЫ на родной язык, поскольку BIARZAS (береза) в лит. — мужского рода. Чтобы перевести на литовский «Зеленая прическа, девическая грудь, о тонкая березка, что засмотрелась в пруд», нужно подбирать иной денотат. Обычно используется СОСЕНКА (puisale), но это совершенно иной образ.

С точки зрения лексического значения гендерная семантика, видимо, связана с коннотативным значением. Так, В.Ф. Петренко неоднократно выделяет специфический фактор, который интерпретируется как КОМФОРТНОСТЬ [5]. При этом исследователь отмечает, что как для вербальных, так и для невербальных пространств важными по этому фактору являются понятия ТЕПЛОТА и МЯГКОСТЬ. Нами также выделялся похожий фактор, и самым значимым оказался параметр ЖЕНСТВЕННЫЙ — МУЖЕСТВЕННЫЙ [4]. Очевидно, что репрезентативный параметр соотносится с родограмматическими признаками через паронимию. Однако ЖЕНСКИЙ и ЖЕНСТВЕННЫЙ, МУЖСКОЙ и МУЖЕСТВЕННЫЙ далеко не всегда совпадают. Например, СКАЛА и ГОРА в русском языке женского рода, но информантами эти денотаты оцениваются как МУЖЕСТВЕННЫЕ. А КОТЕНОК хоть и мужского рода, но ближе к ЖЕНСТВЕННОМУ. При этом можно предположить, что антонимичное или несоответствующее распределение лексики по родам в разных языках оказывает определенное влияние на восприятие по вышеуказанному фактору.

Для предварительной проверки данного тезиса было выбрано пять слов с антонимичным распределением по родам в русском и литовском языках. Эксперимент проводился по методике семантического дифференциала. Инструментом измерения послужила пятибалльная шкала, преимущество которой обосновал еще А.П. Журавлев при исследовании фоносемантики [2]: 1 — очень женственный, 2 — женственный, 3 — никакой, 4 — мужественный, 5 — очень мужественный.

Реципиентами выступали русские и литовские студенты. Обращалось внимание на паронимию ЖЕНСТВЕННЫЙ — ЖЕНСКИЙ, МУЖЕСТВЕННЫЙ — МУЖСКОЙ. Результаты первого эксперимента приведены в табл. 1.

Таблица 1

Слова	Русские		Литовцы	
	род	оценка	род	оценка
1. Боб	Мужск	3,6	Женск.	2,3
2. Жажда	Женск.	2,4	Мужск.	3,9
3. Ива	Женск.	2,0	Мужск.	3,6
4. Береза	Женск.	1,7	Мужск.	3,9
5. Птица	Женск.	2,0	Мужск.	3,9

Из таблицы видно, как категория рода влияет на коннотации. ЖАЖДА, ИВА, БЕРЕЗА, ПТИЦА воспринимаются русскими как ЖЕНСТВЕННЫЕ, а литовцами — МУЖЕСТВЕННЫЕ. БОБ у русских МУЖЕСТВЕННЫЙ, а у литовцев — ЖЕНСТВЕННЫЙ.

Для второй серии экспериментов было отобрано 60 стимулов с антонимичным и несоответствующим распределением лексики по родам в русском и литовском языках. Для сравнения этот же список предъявлялся грузинским информантам, т.к. категория рода в грузинском языке отсутствует. Стимулы предъявлялись на родных языках. По результатам экспериментов лексику можно условно разбить на три группы:

1. Слова, восприятие которых значительно отличается и обусловлено влиянием категории рода (см. табл. 1, 2).
2. Слова, восприятие которых сходно, но характеризуется существенными различиями в степени интенсивности проявления признака (табл. 3).
3. Слова, различия в восприятии которых несущественны, но подтверждают наличие исследуемой тенденции.
4. Слова, восприятие которых противоречит исследуемой тенденции (влияние рода на коннотации).

Таблица 2

Слова	Русские		Литовцы		Грузины	
	род	оценка	род	оценка	род	оценка
Мечь	Женск.	2,8	Мужск.	3,8	—	3,3
Кровь	Женск.	2,7	Мужск.	4,0	—	2,9
Акула	Женск.	2,7	Мужск.	3,8	—	3,8
Собака	Женск.	2,9	Мужск.	4,3	—	4,1
Тюрьма	Женск.	3,1	Мужск.	3,8	—	4,0
Война	Женск.	3,4	Мужск.	4,5	—	4,5
Вера	Женск.	1,9	Мужск.	3,3	—	3,8
Зависть	Женск.	2,4	Мужск.	3,4	—	2,7
Боль	Женск.	2,4	Мужск.	3,4	—	2,3
Тень	Женск.	2,3	Мужск.	3,0	—	2,8
Луна	Женск.	1,9	Мужск.	3,4	—	2,6
Капля	Женск.	2,1	Мужск.	3,0	—	2,6
Ложь	Женск.	2,1	Мужск.	3,0	—	3,1
Просьба	Женск.	2,4	Мужск.	3,0	—	2,1
Журавль	Мужск.	3,2	Женск.	2,3	—	2,6
День	Мужск.	3,1	Женск.	2,5	—	2,8
Лето	Средн.	2,9	Женск.	2,0	—	2,1
Солнце	Средн.	3,4	Женск.	2,1	—	1,9
Море	Средн.	3,6	Женск.	2,6	—	3,1
Дерево	Средн.	3,1	Мужск.	3,9	—	3,3

Таблица 3

Слова	Русские		Литовцы		Грузины	
	род	оценка	род	оценка	род	оценка
1. Красота	Женск.	1,4	Мужск.	1,9	—	1,3
2. Гвоздика	Женск.	2,0	Мужск.	2,6	—	2,4
3. Весна	Женск.	1,3	Мужск.	2,4	—	1,1
4. Кость	Женск.	2,9	Мужск.	3,4	—	3,1
5. Шея	Женск.	2,4	Мужск.	2,8	—	2,9
6. Бабочка	Женск.	1,3	Мужск.	2,1	—	1,3
7. Радость	Женск.	2,0	Мужск.	2,6	—	1,9
8. Осень	Женск.	2,4	Мужск.	2,9	—	2,7
9. Клетка	Женск.	2,7	Мужск.	3,4	—	2,9
10. Улыбка	Женск.	1,5	Мужск.	1,9	—	1,9
11. Печаль	Женск.	1,9	Мужск.	2,3	—	2,5
12. Колыбель	Женск.	1,9	Мужск.	2,5	—	2,1
13. Судьба	Женск.	2,6	Мужск.	3,0	—	2,6
14. Жизнь	Женск.	2,6	Мужск.	3,4	—	3,8
15. Связь	Женск.	2,6	Мужск.	3,3	—	3,7
16. Медведь	Мужск.	4,0	Женск.	3,6	—	4,1
17. Муравей	Мужск.	2,8	Женск.	2,4	—	3,0
18. Огонь	Мужск.	4,1	Женск.	3,5	—	3,6
19. Хлеб	Мужск.	3,3	Женск.	2,9	—	3,0
и т.д.	Средн.	2,6	Мужск.	3,2	—	2,1

В таблицах 1, 2 (38% от общего числа стимулов) наглядно демонстрируется влияние грамматического рода на восприятие стимула. Так, СОБАКА, МЕСТЬ, КРОВЬ, ВЕРА, ЛУНА, ЛОЖЬ, ЖАЖДА, ИВА, БЕРЕЗА, ПТИЦА более женственны для русских, чем для литовцев. А ЖУРАВЛЬ, ДЕНЬ, ЛЕТО, СОЛНЦЕ женственнее для литовцев.

Предполагалось, что информанты-грузины будут оценивать стимулы, исходя из наличия у денотатов соответствующих признаков, поскольку отсутствие грамматического рода в грузинском языке исключает его влияние на коннотации. В этом случае при отсутствии родокомфортных признаков их оценки должны быть ближе к нейтральным. Действительно, для слов СОБАКА, МЕСТЬ, ЖУРАВЛЬ, ДЕРЕВО, ЗАВИСТЬ, ЛУНА, КАПЛЯ, МОРЕ, ОСЕНЬ и др. (41 из 60 стимулов) данное предположение подтвердилось. Но нередко полярность оценок у грузин даже выше, чем та, которая обусловлена влиянием рода. Так, ВЕРА более «мужественна», чем у литовцев (3,8 и 3,3 соответственно), а СОЛНЦЕ более женственно (2,1 и 1,9). Видимо, здесь влияют национально-культурные особенности, не связанные с категорией рода.

В таблицу 3 сведены стимулы с разницей в оценках между русскими и литовцами от 0,4 и выше (всего 24 стимула — 37% от 65 стимулов в двух экспериментах). При этом разница количественная и не предполагает антонимичного восприятия. Однако данные оценки также подтверждают тезис о влиянии грамматического рода на коннотации, поскольку сдвиг восприятия происходит в сторону рода.

Слова с несущественной разницей в оценках (менее 0,4) мы не сводим в таблицу. Приведем лишь несколько примеров: ПРЕЛЕСТЬ (мужск. род в литовск.) русские — 1,3; литовцы — 1,4; грузины — 1,3. МОГИЛА (мужск. род в литовск.) русские — 2,8; литовцы — 2,9; грузины — 3,1. НЕЖНОСТЬ (мужск. род в литовск.) русские — 1,2; литовцы — 1,4; грузины — 1,8. В этой группе оказалось 14 стимулов — 21% от общего числа в двух экспериментах. Незначительный сдвиг в сторону грамматического рода наблюдается для всех стимулов.

Из 65 стимулов только 2 противоречат исследуемой тенденции (менее 3%), причем различия здесь неантонимичные: ШИНЕЛЬ и ДОБРОТА (мужск. род в литовск.); русские — 3,3; 2,3; литовцы — 3,0; 2,0.

Предварительные результаты:

1. Эксперименты подтвердили наличие определенной корреляции между грамматической категорией рода и родокомфортным восприятием.

2. Яркие проявления родокомфортных несоответствий, которые можно считать гендерными лакунами, довольно редки — в нашем случае около 10%, однако сама выборка была сделана с учетом гендерной антонимии в русском и литовском языках, поэтому таких лакун, видимо, менее 1%.

Безусловно, данные выводы требуют дополнительной проверки и более глубокого исследования, тем более что исследование и описание гендерных лакун представляет интерес не только для лингвокультурологии и этнопсихолингвистики, но и для практики преподавания иностранных языков.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ахутина Т.В., Величковский Б.М., Кемпе В. Семантический синтаксис и ориентация на порядок слов в онтогенезе // Семантика в речевой деятельности: Сборник предварительных публикаций. — М.: ИЯ АН СССР, 1988. — С. 5—19.
- [2] Журавлев А.П. Фонетическое значение. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
- [3] Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка: Учеб. пособие / Под ред. В.М. Филиппова. — М.: РУДН, 2008.
- [4] Павлюк Н.А. Автоматическое построение системы признаковых семантических связей в лексике // Текст как психолингвистическая реальность. — М.: ИЯ АН СССР, 1982. — С. 80—95.
- [5] Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учебное пособие. — Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитарного ун-та, 1997.
- [6] Сорокин Ю.А. Лакуны: Еще один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи: Сб. научн. трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, Г.В. Быковой. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.

## GENDER AND GENDER LACUNA

N.A. Pavlyuk

Russian language Department of engineering faculty  
Russian People's Friendship University  
Michukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of gender and ethnic connotation Russian, Lithuanian and Georgian.

**Key words:** gender and ethnic connotation in Russian, Lithuanian and Georgian.

---

## РУССКАЯ ЛЕКСИКА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ И В КОНЦЕ XX ВЕКА (социолингвистические параллели)

**В.В. Шмелькова**

Кафедра русского языка как иностранного  
Пензенский государственный педагогический  
университет им. В.Г. Белинского  
*ул. Лермонтова, 37, Пенза, Россия, 440026*

В статье рассматриваются некоторые вопросы истории русской лексики XX века. Особое внимание уделяется активным процессам в словарном составе русского языка в первой трети XX века и в конце столетия, а также отражению этих процессов в толковых словарях.

**Ключевые слова:** лексика первой трети XX века, русская лексика конца XX века.

В XX столетии произошли крупнейшие социальные события, повлиявшие на исторические судьбы России и всего мира: мировые войны, революции, великие научные и технические открытия и многое другое, что нашло отражение в русском языке. «Каждый новый этап в развитии общественной жизни, — писал С.И. Ожегов, — накладывал свой отпечаток на словарный состав языка. С каждым новым этапом развития появлялись новые слова и выражения, изменялись значения, выпадали из словарного состава устаревающие слова. Следовательно, на каждом этапе развития общественной жизни происходили изменения в соотношении лексических элементов, порождались новые черты лексической системы» [4. С. 168].

В 1999 году в журнале «Русская речь» были напечатаны отрывки из книги С.И. Карцевского «Русский язык и революция». В предисловии к этой публикации заведующая кафедрой славистики Университета им. Шарля де Голля Лилль-3 (Франция) Ирина Фужерон писала: «Сейчас, когда русский язык, и в первую очередь его лексика, претерпевает значительные изменения, являющиеся отражением перемен в общественной жизни, особенно интересно оглянуться на семьдесят с лишним лет назад, чтобы вспомнить, как реагировал язык на события того времени» [6. С. 31].

Октябрьская революция 1917 года стала крупнейшим историческим событием и обусловила коренные преобразования всех сторон жизни России, которые, в свою очередь, определили те значительные изменения, которые произошли в русском литературном языке, прежде всего — в сфере лексики.

В русском словаре во время и после революционных событий 1917 года произошли значительные изменения. «Революция, — писал А.М. Селищев, — вызвала сильнейшее движение в русской общественной жизни, в различных слоях населения России. В эти годы в силу разнообразных общественных условий происходят весьма интенсивные отношения среди населения, преимущественно в городах. А в связи с этими движениями и отношениями происходит весьма энергичная языковая деятельность: выразить свое отношение к происходящим событиям, поде-

литься с близкими лицами своими переживаниями, обсудить те или иные вопросы, подействовать на чувство и волю отдельных лиц и целых групп — все это вызвало усиленную речевую деятельность в среде населения, охваченного революционным движением» [5. С. 88]. Л.В. Щерба, участвуя в дискуссии о культуре речи (20-е годы), замечал следующее: «Революция есть прежде всего ломка старых форм, поэтому форма вообще находится в презрении: кажется важным, *что*, а не *как*. Далее, революция обуславливает исключительно быстрый темп жизни, поэтому хорошо писать — некогда. Далее, революция почти всю литературу свела к литературе сегодняшнего дня, которая употребляет и язык, рассчитанный на понимание лишь сегодняшним читателем (сколько выражений, образов и слов канули в вечность вместе с обстоятельствами, их породившими, как, например, весь жаргон, связанный с голодом, карточной системой, затруднениями в передвижении и т.п.)» [7. С. 49].

Октябрьскую революцию как рубежный этап в развитии русского языка определяют все важнейшие толковые словари, созданные в XX веке (Словарь под редакцией Д.Н. Ушакова, Словарь современного русского литературного языка в 17 томах (БАС), Толковый словарь С.И. Ожегова, Словарь русского языка в 4 томах (МАС) и другие). Об этом свидетельствуют многочисленные пометы хронологического характера в словарных статьях (*в России до революции, в царской России, в России до 1917 года, в царской армии и др.*).

В начале 20-х годов XX века в пассивный запас языка по идеологическим причинам переместились большие группы лексики общественно-политической и религиозно-этической тематики. Например, вышли из употребления, перейдя в пассивный запас лексического состава, слова *губернатор, гимназия, городской, департамент, столоначальник, прошение, проситель, галантный, светский* и подобные лексические единицы, обозначающие явления дореволюционной общественной и бытовой жизни.

В связи с категоричными запретами на отдельные слова некоторые элементы лексической системы начали утрачиваться. «Жесткая идеологическая борьба, — пишет Е.М. Верещагин, — не осталась без последствий для хранительно-мемориальной функции языка. С течением времени отдельные конкретные звенья могут не только ослабевать, но и вообще утрачиваться. Если какое-либо слово или какая-либо смысловая доля из лексического фонда на протяжении десятилетий не поддерживаются, они могут быть потеряны» [2. С. 40]. Так, например, в «Словаре современного русского литературного языка» (БАС) устаревшими определяются почти все слова с элементом *благо-* (*благовидный, благовоить, благовоспитанный, благодушный, благодушие, благосклонный, благословлять, благотворить, благотворитель, благочестивый и другие*).

Несомненно, что после революции идеологический фактор оказал решающее влияние на русскую религиозную лексику. За годы советской власти, когда атеизм был важнейшей составляющей государственной политики, эта лексика была решительно отодвинута на периферию лексической системы и практически вытеснена из языкового сознания людей. Первые послереволюционные десятилетия

перевели в пассивный запас большое количество слов этой темы, ранее активно употреблявшихся. Конечно, это не могло не отразиться на состоянии лексической системы русского языка. «Борьба с Церковью в Сов. России и насаждение безбожия имело своим следствием оскудение русского языка, подрыв в нем одного из существенных элементов, связанного с наследием вековой греко-болгарской культуры. Это обеднение языка находится в прямой связи с ослаблением Церкви, являющейся на протяжении вековой истории России носительницей и охранительницей церковной струи русского литературного языка» [1. С. 65].

Однако духовная сфера не относится к сферам человеческой жизнедеятельности, которые изменяются очень быстро. Она наиболее консервативна и достаточно константна. Как часть культуры она является основой преемственности целых поколений народа.

Политические, экономические и культурные изменения в России в конце XX — начале XXI века повлекли за собой новое изменение языковой ситуации и активизировали следующие процессы в лексике русского языка: архаизацию советизмов и некоторых других групп лексики, процессы заимствования из других языков, жаргонизацию литературного языка. Среди активных процессов в лексике русского языка нашего времени следует особо отметить процесс лексической деархаизации — возвращения в активное речевое употребление устаревших (в той или иной степени) слов, который не был характерен для начала века.

Возвращению в узус лексики, бывшей какое-то время малоупотребительной и неупотребительной, способствовала установка общества на возрождение части духовных традиций, культурных ценностей и общественных реалий, утраченных в ходе истории. При этом лексические историзмы, выступающие в функции номинации новых реалий современной жизни (Дума, гимназия, губернатор) в основном начали использоваться для заполнения возникших в результате архаизации советизмов лакун, а также для того чтобы подчеркнуть особенность, оригинальность этой реалии.

Одним из следствий многочисленных изменений в лексической системе русского языка в конце XX века стало создание ряда толковых словарей, отражающих состояние лексической системы. К словарям нового времени можно отнести «Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Складчиковской (1998); «Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под ред. Г.Н. Складчиковской (2005); «Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под ред. Г.Н. Складчиковской (2006), «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под ред. Н.Ю. Шведовой (2007) и др., которые отразили российские реалии конца XX — начала XXI столетия, новую языковую ситуацию в стране.

В связи с этим показателен следующий случай, еще раз подтверждающий мысль, что каждый словарь отражает свою эпоху. В 2003 году было выпущено в свет 24-е издание «Словаря русского языка» С.И. Ожегова без особых изменений в его тексте, связанных с учетом состояния русского литературного языка в данный период. Вскоре после выхода этого словаря в «Литературной газете» [3]

было опубликовано письмо группы известных ученых (Е.П. Чельшев, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Я.Н. Засурский), в котором они высказали свое мнение о данной публикации.

«Так, — писали они, — изменены толкования некоторых слов, относящихся, например, к сфере политики, государственно-административного устройства, к названиям народов, но без внимания остались такие высокочастотные в употреблении слова, как *правый* (в значении политического направления), *плюрализм*, *совет*, *мэр*, *префект*, *префектура*, *мировой* (*мировой суд*), *россиянин* (последнее слово толкуется как синоним к слову *русский* с пометой «старое», т.е. совершенно игнорируется современное значение — «лицо, принадлежащее к населению Российской Федерации») и многие другие.

Без внимания оставлены именованья реалий, устаревших для советской действительности, но весьма актуальных в наши дни: *гимназист*, *лицей*, *магистр*, *атаман*, *есаул*, *ротмистр* и другие казачьи чины; *боевик*; все эти и многие другие подобные именованья остались отнесенными к царским временам либо к зарубежной действительности.

Целые группы слов, активно функционирующих в современном языке, в том числе относящиеся к сфере религии, сохранили помету «устарелое» (см., например, статьи *богомалец*, *братство* (религиозное объединение), *Красная горка*, *расстрига*).

Таким образом, для русского языка первой трети и конца XX века характерны некоторые общие тенденции развития:

1. Интенсивность и быстрота изменений в лексико-фразеологическом составе русского языка.
2. Определяющее влияние общественно-политических процессов на языковое развитие.
3. Процессы архаизации групп общественно-политической и других групп лексики.
4. Процессы жаргонизации литературного языка.
5. Активные процессы заимствования лексических единиц из иностранных языков.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бем А.Л.* Церковь и русский литературный язык. — Прага: Русская Ученая Академия, 1944.
- [2] *Верещагин Е.М.* Русский язык и российское православие: общелингвистическая проблематика. Доклад на XI Конгрессе МАПРЯЛ. — М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2007.
- [3] Литературная газета. — № 21. — 28 мая — 3 июня 2003.
- [4] *Ожегов С.И.* Лексикология. Лексикография. Культура речи. — М.: Высшая школа, 1974.
- [5] *Селищев А.М.* Язык революционной эпохи: Из наблюдений над русским языком последних лет. 1917—1926 // Русская речь. — 1991. — № 1.
- [6] *Фужерон И.* Забытые статьи С.И. Карцевского // Русская речь. — 1999. — № 2.
- [7] *Щерба Л.В.* Из дискуссии 20-х годов о культуре речи // Русская речь. — 1991. — № 3—5.

**RUSSIAN LEXICON IN FIRST THIRD  
AND IN THE END OF XX CENTURIES  
(sociolinguistic parallels)**

**V.V. Shmelkova**

Chair of Russian language  
Penza state pedagogical university  
*Lermontov str., 37, Penza, Russia, 440026*

The article considers some problems of lexicon in the contemporary literary Russian language in the beginning of XX centuries and in the end of XX centuries. The article considers active processes in the Russian language (i.e. lexical archaization and lexical dearchaization).

**Key words:** Russian lexicon in the beginning of XX centuries, Russian lexicon in the end of XX centuries.

# СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

## МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА И ИНОФОНОВ

**А.Л. Архангельская**

Кафедра русского языка № 3 факультета РЯ и ОД  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

**О.В. Каменева**

Муниципальное образовательное учреждение  
Средняя общеобразовательная школа № 30 г. Пензы  
*Пенза, ул. Мира, 62, Пенза, Россия, 440049*

В статье интерпретируются результаты апробации интернет-ресурса «Речевой этикет в ситуациях и заданиях» и электронного пособия «Академия речевого этикета» применительно к области обучения русскому языку как неродному и как иностранному. Выявляются формы и методы работы с мультимедийными учебными материалами по речевому этикету на уроках русского языка и во внеурочной деятельности, способы их взаимодействия с традиционными учебниками и пособиями.

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, электронное пособие, обучение речевому этикету носителей языка и инофонов.

Взаимосвязи между преподаванием русского языка русским и его преподаванием иностранцам прослеживаются в тех подходах, которые доминировали в обеих дисциплинах в разные периоды их развития: общий системно-описательный подход в 40—50-е годы; коммуникативный подход в теории и методике обучения русскому языку как иностранному и системный — в обучении русскому языку как родному на протяжении 60—70-х годов; поворот в 80-х годах методики обучения родному языку к прагматической, коммуникативно- и личностно-ориентированной парадигме и ее постепенное перемещение на позиции коммуникативной методики. В настоящее время области преподавания русского языка как родного и как иностранного вновь развиваются на общей методологической основе, вследствие чего имеют зоны пересечения и взаимопроникновения. Одной из таких зон является обучение речевому этикету.

«Вежливость имеет свои законы, которые нужно знать, а не открывать всякий раз заново. Каждое поколение не изобретает заново алфавит, цифры... Точно так же, думается, не лишним будет научиться несложной, но каждому нужной

науке повседневных человеческих отношений». Эти слова С. Михалкова имеют непосредственное отношение к вопросу о необходимости овладения каждым человеком нормами и правилами речевого этикета как на родном, так и на изучаемом языке.

Коммуникативно-деятельностный подход, заложенный в основу школьного курса русского языка для русских и вузовского курса русского языка для иностранцев, ставит целью обучения выработку навыков и умений в различных видах речевой деятельности не только на основе знаний о способах ее осуществления, но и в ситуациях живого общения. При этом анализу подвергается как языковая сторона речи, так и сами речевые события, вербальные и невербальные компоненты общения. Очевидно, что в наибольшей степени это имеет отношение к речевому этикету. Традиционные учебные пособия (см., например: А.А. Акишина, Н.И. Формановская [1], Т.А. Ладыженская [3], С.И. Львова [4] и др.), содержащие письменные диалоги и тексты-образцы для наблюдения с наборами условно-коммуникативных заданий, оказываются недостаточными и нуждаются в дополнении яркими и динамичными средствами ситуативной наглядности, активизирующими и мотивирующими реальную коммуникативную деятельность учащихся, вовлекающими их в диалоговые формы общения.

Потребность в материалах такого типа нашла отражение в стихийном методическом поиске педагогов, направленном на отбор наглядного материала из видео- и мультипликационных фильмов. Достоинствами этих материалов является их наглядность и динамичность (ситуация развивается на глазах у зрителей), а недостатки проявляются в том, что речевая ситуация предстает в них в своем линейном виде, исключая любое вмешательство в процесс ее развития. На основе таких ситуаций можно ознакомить учащихся с одной из речевых стратегий, выбранной ее участниками, тогда как очевидно, что для речевого этикета характерен значительно больший выбор речевых единиц и целый спектр соответствующих им речевых стратегий.

Следующим шагом на пути «оживления» пособий по речевому этикету стало создание учебных анимированных ситуаций с использованием средств мультимедиа — «виртуальных уроков». Данная технология, позволяющая моделировать речевое взаимодействие средствами мультимедийной среды, была реализована в электронном пособии «1С: Школа. Академия речевого этикета» [5] и в образовательном интернет-ресурсе «Речевой этикет в ситуациях и заданиях» [6], которые, имея своим основным адресатом русских школьников, способны найти применение также на уроках русского языка как неродного и как иностранного.

Виртуальное пространство «Академии» разделено на «кабинеты»: в «Классной комнате» проводятся уроки по темам *Приветствие и знакомство, Телефонный разговор, Поздравление, Просьба, Согласие и отказ, Извинение, Благодарность*; в «Библиотеке» можно познакомиться с электронной мультимедийной книгой *Речевой этикет* и справочником *Советы вежливого человека*; в «Лаборатории» — провести опыты над интерактивными рисунками-загадками и поработать с тематическими практикумами; в «Музее древностей» — побродить по электронным экспозициям *Из истории речевого этикета* и *Мудрые советы в пословицах и поговорках*; с пользой отдохнуть в «Игровой», наблюдая за поведением

персонажей в «зеркальных» (правильных/неправильных) анимированных ситуациях, анализируя и оценивая их. Интернет-ресурс «Речевой этикет в ситуациях и заданиях» организован иначе, однако оба продукта объединяет содержательное и функциональное сходство.

Наибольший интерес представляют оригинальные виртуальные уроки, в которых образцовая речевая стратегия не демонстрируется, а рождается с участием самих учащихся в процессе наблюдения, анализа, оценки, корректировки виртуальной речевой ситуации. На этапе первичного предъявления она всегда неоднозначна, что инициирует процессы размышления, поиска путей ее адекватного разрешения. С помощью специально разработанных механизмов вовлечения учащихся во внутреннюю структуру ситуации (система вопросов и проблемных задач) они оказываются не пассивными наблюдателями, а активными участниками акта общения, овладевая основами вербального и поведенческого этикета. В ходе виртуального урока ситуация несколько раз подвергается осмыслению и претерпевает изменения до тех пор, пока не обретет своего «идеального» воплощения [2. С. 166].

Интернет-ресурс «Речевой этикет в ситуациях и заданиях» прошел официальную апробацию в школах Москвы и Челябинской области, электронное пособие «Академия речевого этикета» — неофициальную в школах г. Пензы. В процессе проведенной апробации были выявлены формы и методы работы с мультимедийными учебными материалами по речевому этикету на уроках русского языка, способы их взаимодействия с традиционными учебниками и пособиями.

Анализ результатов проведенной апробации показал, что обучение с использованием мультимедийных материалов проводилось преподавателями как на специальных уроках развития речи, так и на обычных уроках русского языка с вкраплением материала по этикету в традиционно изучаемые темы. Часть учителей выразила убежденность в том, что такие ресурсы эффективнее использовать компактно и изолированно, выполняя программу по данному разделу исключительно на их основе. Другая часть участников апробации, напротив, высказалась в пользу эпизодического подключения виртуальных уроков и их справочно-информационного окружения к изучению соответствующих грамматических тем. Например, при изучении темы «Прописная и строчная буквы в собственных и нарицательных существительных» учителя использовали материалы раздела «Поздравление» в работе с текстом поздравительной открытки. На таких интегрированных занятиях, по мнению учителей, одновременно отрабатываются навыки грамотной речи и грамотного письма, решаются культурологические и воспитательные задачи.

В целом отмечены изменения в общей структуре деятельности учителей, в распоряжении которых находятся мультимедийные учебные материалы. Наблюдения показали, что проводимые ими занятия по обучению учащихся русскому речевому этикету включали работу с традиционными учебниками и пособиями, «виртуальный урок» в качестве обязательного наглядного, мотивирующего и познавательного компонента, работу с этикетными формулами и правилами общения, тестирование по теме, а также творческие практические задания (например, ролевые игры в ситуациях общения; написание поздравительных открыток и SMS-сообщений; отбор ситуаций, соответствующих той или иной пословице, и т.п.).

Многие учителя успешно использовали мультимедийные материалы по речевому этикету в домашнем обучении школьников, длительное время не посеща-

ющих занятия в учебном заведении по состоянию здоровья, отмечая, что участие в виртуальном уроке позволяет такому ученику не только овладеть изучаемой темой самостоятельно, но и частично решить проблему дефицита общения со сверстниками.

Мультимедийные материалы активно и творчески использовались педагогами также во внеурочной деятельности при проведении занятий в кружках и факультативах с целью развития познавательной активности школьников, повышения их интереса к русскому языку и к изучению предмета в целом (ролевая игра «Давайте знакомиться!», проекты «Путешествие в страну Вежливости» и «Поздравь с праздником», игра-соревнование «Разговор по телефону», игра «Рыцарский турнир», дискуссия «Безотказный человек. Хорошо это или плохо?», урок-исследование «Формулы речевого этикета в произведениях художественной литературы», публикация статей в ежемесячной школьной газете в рубрике «Речевой этикет» с целью пропаганды знаний о речевой культуре и т.д.). Интересен опыт включения материалов «Академии речевого этикета» в библиотечные уроки, дополнение виртуальных речевых ситуаций примерами из детской литературы.

В процессе апробации был выявлен высокий интерес педагогов не только к интерактивным урокам, но и к теоретическим сведениям по речевому этикету. Так, на основе одного из компонентов — электронной книги «Советы вежливого человека» — была организована групповая работа в компьютерном классе с использованием материалов бумажного пособия по речевому этикету. Анализируя текстовый материал, материал «виртуальных уроков» и электронной книги, учащиеся формулировали собственные выводы о правилах общения с окружающими.

Очевидно, что лингводидактические возможности мультимедийной среды обучения речевому этикету могут быть использованы не только при работе с русскими учащимися, но и с учащимися, для которых русский язык не является родным. Как отмечают учителя, описываемые мультимедийные учебные материалы с успехом используются в школах с национальными языками обучения, вызывают живой интерес нерусских учащихся, развивают их познавательную активность на уроках русского языка.

Важнейшим результатом апробации следует считать данные о том, что мультимедийные уроки речевого этикета заметно повышают уровень речевой культуры учащихся, и это отмечают как педагоги, так и родители учеников. Выражая свое отношение к обучению детей речевому этикету с помощью мультимедийных программ, родители учащихся говорят о том, что дети стали общительнее, обсуждают дома вопросы речевой культуры и даже дают советы взрослым. Школьники вместе с родителями разыгрывают дома ситуации речевого общения, что, по мнению взрослых, служит улучшению семейных взаимоотношений.

Таким образом, курс русского языка как для русских, так и для инофонов может и должен служить основой для систематического обучения учащихся правилам речевого поведения. На таких занятиях изучение грамматического материала целесообразно сочетать с изучением этикетных формул, всеми способами привлекать учащихся к коммуникативным видам деятельности. Использование для этих целей образовательных мультимедийных технологий дает возможность пре-

подавателю оперативно чередовать в течение урока различные виды наглядности (зрительную, слуховую, зрительно-слуховую), помогает сформировать учебную среду, которая воздействует на все каналы восприятия, повышает эффективность обучения, делает урок русского языка ярким, информативным, современным.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Учебное пособие для студентов-иностранцев. — М.: Русский язык, 1983.
- [2] Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. Виртуальная среда обучения русскому речевому этикету // Информационные технологии в образовании (ИТО-2007). Часть III. — М.: Просвещение, 2007. — С. 165—167.
- [3] Ладыженская Т.А., Ипполитова Н.А., Вершинина Г.Б. и др. Школьная риторика: 5 класс: Учебное пособие для общеобразовательной школы. В 2 ч. / Под ред. Т.А. Ладыженской. — М.: ООО «С-инфо»; ООО «Баланс», 2002.
- [4] Львова С.И. «Позвольте пригласить вас...», или Речевой этикет: пособие для учащихся. — М.: Дрофа, 2005.
- [5] Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Дунаева Л.А. 1С: Школа. Академия речевого этикета. — М.: 1С, 2007.
- [6] Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Дунаева Л.А. Речевой этикет в ситуациях и заданиях. Инновационные учебные материалы // Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, НФПК. — М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2008 // <http://school-collection.edu.ru/catalog>

## MULTIMEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR SPEECH ETIQUETTE TRAINING IN STUDIES OF A LANGUAGE AS NATIVE OR FOREIGN

**A.L. Archangelskaya**

The Russian language department №3  
the faculty of the Russian language and general education  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

**O.V. Kameneva**

Secondary school № 30, Penza city.  
*Mira str. 62, Penza, Russia, 44049*

In this article is given an interpretation for the testing results of internet source «speech etiquette in tasks and situations» and a computer course «The speech etiquette high school» in the matter of studying Russian as a foreign a second native language. Here is revealed the forms and methods of work with multimedia speech etiquette study tools on the Russian lessons and in the after-training activities. In this article are also given some means of their collaboration with traditional tools of education.

**Key words:** computer course, internet source, speech etiquette, studying Russian as a foreign a second native language.

---

## ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Д.А. Алферова

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

Для современного переводчика научно-технических текстов интернет-технологии представляют большой интерес и все более становятся необходимостью в его профессиональной деятельности. Знакомство студентов с возможностями использования интернет-технологий на различных этапах деятельности переводчика научно-технических текстов позволит профессионально сориентировать учебный процесс.

**Ключевые слова:** обучение переводчиков, интернет-технологии, научно-технические тексты.

Сегодня возрастает потребность в специалистах, которые имеют фундаментальные знания в области аппаратного и программного обеспечения, умеющих работать с информационными ресурсами, моделировать ситуации профессиональной деятельности, выбирать из всего многообразия информационные технологии, необходимые для решения конкретной профессиональной задачи. Так, современный переводчик научно-технических текстов должен профессионально владеть знаниями, умениями, навыками применения программных продуктов, приема и отправки оригинала и перевода по электронной почте, работы в Интернете, автоматического контроля орфографии и синтаксиса языка оригинала и перевода, макетирования текста перевода, использования компьютерных словарей, автоматических и полуавтоматических систем перевода и т.д. По всей видимости, профессиональная компетентность переводчика научно-технических текстов должна включать информационно-технологическую составляющую, основанную на использовании возможностей информационных технологий для осуществления успешной профессиональной деятельности.

Интернет-технологии наряду с программными средствами информационных технологий играют немаловажную роль в профессиональной деятельности переводчика научно-технических текстов, что подтверждается результатами опросов специалистов данного профиля, которые проводились среди профессиональных переводчиков, выполняющих переводы научно-технических текстов для фирм различных представительств.

Для современного переводчика научно-технических текстов Интернет представляет большой интерес и все более становится необходимостью в его профессиональной деятельности. По словам Ю.В. Тиссена, Интернет для переводчика — это «хранилище электронных словарей, энциклопедий, глоссариев и разнообразных справочных материалов; корпус текстов, из которых можно черпать необходимую лингвистическую информацию; источник фоновых сведений по предметной области переводимого текста; вместилище специализированных переводческих и лингвистических ресурсов» [3. С. 46]. Говоря об особенностях информационно-

справочного поиска, Н.Н. Гавриленко считает, что возможность запроса необходимой информации через Интернет позволяет значительно расширить информационно-справочный поиск в деятельности переводчика научно-технических текстов [1].

К интернет-технологиям, которые может использовать в своей профессиональной деятельности переводчик научно-технических текстов определенной тематики (специальность Строительство (550100), Архитектура (521700)) с французского языка на русский, относятся следующие инструментальные средства.

Один из самых совершенных и удобных инструментов для работы с информацией в глобальной мировой сети Интернет — *гипертекстовая система WWW (World Wide Web)*, или *Всемирная паутина*. «WWW — это всемирное хранилище информации, в котором информационные объекты связаны структурой гипертекста» [2. С. 306]. Данный сервис позволяет переводчику работать с гипертекстовыми и гипермедийными документами. Область применения Всемирной паутины очень широка. Данный информационный сервис позволяет переводчикам научно-технических текстов находить и читать документы, размещенные на серверах Интернета, использовать гипертекст, встраивать в текстовые документы графику, аудио- и видеоматериалы. Переводчики научно-технических текстов активно используют данный инструмент для работы со всеми доступными на компьютере видами документов: текстовыми файлами, иллюстрациями, чертежами и т.д.

Опросы переводчиков показали, что современные *поисковые системы*, охватывая многие темы, возникающие в ходе профессиональной деятельности переводчика, являются эффективным средством поиска информации для решения переводческих задач. Крупнейшими на сегодняшний день в Рунете (русскоязычной части Интернета) поисковыми системами являются Yandex.ru, Rambler.ru и др. Следует отметить, что для поиска информации во франкоязычном разделе Интернета рекомендуется пользоваться поисковыми системами, специально ориентированными на франкоязычные сайты. Наиболее распространенными из франкоязычных поисковых систем являются: Yahoo!France, Nomade, Excite.fr, Voila.fr и др. Использование поисковых систем позволяет переводчику научно-технических текстов «радикально повысить качество перевода» [3. С. 48], т.к. это предоставляет возможность в очень короткие сроки найти ответы на различные вопросы, возникающие в ходе профессиональной деятельности.

Работа переводчика научно-технических текстов с *каталогами* заключается в выборе стратегии поиска ключевых слов; интерактивном поиске; поиске образца переводимого документа, текстов по предметной области, справочной информации, новых информационных ресурсов. В каталогах, представляющих интерес для переводчика научно-технических текстов, представлены ссылки на общие и узкоспециальные ресурсы Интернета. Самыми известными каталогами Рунета являются Rambler's top 100, Yandex, List.ru, Refer, Апорт. В результате опросов переводчиков, работающих с французским языком, были определены наиболее распространенные французские каталоги: Les Pages Blanches, L'Annuaire inverse, Pages Jaunes и др. Среди глобальных каталогов наиболее популярными являются: Yahoo.com, Hotbot.com, Euroseek.com и др.

В сети Интернет существует большое количество *словарей, глоссариев, справочников, энциклопедий онлайн*. Результаты опросов переводчиков вышеуказанной специализации показали, что они используют:

1) *двуязычные общие словари* — МультиЛекс онлайн (<http://online.multilex.ru>), Lingvo Online (<http://www.lingvo.ru/lingvo/Translate.asp?from=main>) и др.;

2) *двуязычные технические словари* — французско-русские технические словари (<http://lingvo.yandex.ru/about.xml?d-fr-GH>, <http://multilex.mail.ru/dictionary?lang=4.0fr&word=>) и др.;

3) *двуязычные отраслевые словари* — строительно-архитектурный словарь (<http://www.multitran.ru>) и др.;

4) *одноязычные русские словари* — словарь сокращений русского языка (<http://sokr.ru>), Новая лексика: Новые слова и словоупотребления (<http://www.ets.ru/livelang/rus.htm>) и др.;

5) *одноязычные французские словари* — словарь синонимов французского языка (<http://elsap1.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi>), La plus grande banque de données d'acronymes et d'abréviation sur Internet (<http://www.acronyma.com/?langage=fr>), терминологический словарь Grand dictionnaire terminologique ([http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1)), терминологический словарь FranceTerme (<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>) и др.;

6) *русские справочники* — энциклопедия Кругосвет (<http://www.krugosvet.ru>), Рубикон — крупнейший энциклопедический ресурс Интернета (<http://www.rubicon.com>) и др.;

7) *французские справочники* — le dictionnaire multifunction (<http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp?Action=1>), энциклопедический словарь Larousse (<http://www.kleio.fr/>), энциклопедический словарь Hachette (<http://www.francophonie.hachette-livre.fr/>) и др.;

8) *списки специализированных словарей и глоссариев* (YourDictionary.com, OneLook Dictionaries и др.).

*Переводчики онлайн* широко представлены в Интернете и предназначены для перевода текста небольшого объема, сайта, электронных писем и других формализованных информационных жанров. В ходе опросов переводчики перечислили следующие переводчики онлайн: Web Trans Site от ПРОМТа, Langinfo и др.

В процессе решения профессиональных задач переводчики пользуются *специализированными переводческими порталами, базами данных и сайтами переводчиков и переводческих агентств* для того, чтобы быстро решить проблемы терминологии, лингвистических тонкостей, технических трудностей, финансовых аспектов перевода; получить советы по организации работы; узнать ссылки на новые интернет-ресурсы, программные продукты; осуществить поиск заказов через Интернет и т.д. Опросы переводчиков научно-технических текстов показали, что самыми популярными переводческими сайтами являются: Aquarius (<http://aquarius.net>); ProZ (<http://www.ProZ.com>) и др.

Поскольку для переводчика научно-технических текстов необходимо обладать соответствующей предметной, специализированной информацией и уметь извлекать ее из Интернета для осуществления профессиональной деятельности, *сетевые репрезентации (порталы и сайты) профессиональных обществ* являют-

ся важным источником для решения проблемных узкоспециальных вопросов, возникающих в ходе перевода научно-технического текста. Среди данных инструментальных средств возможно перечислить: русские (<http://www.stroycon.ru>; <http://mcportal.ru>; <http://www.snip.7-1.ru>) и французские (<http://www.ingénieur-construction-btp.com>; <http://www.fayat.com>) строительные сайты.

Опросы профессиональных переводчиков показали, что *средства интерактивного общения* играют немаловажную роль в их профессиональной деятельности. Среди вышеуказанных средств были перечислены: электронная почта, списки рассылки, телеконференции, форумы, чаты и др. Было обозначено, что они способствуют упрощению и форсированию информации между участниками переводческой деятельности, бизнес-партнерами, заказчиками и самими переводчиками.

При помощи всех вышеописанных видов информационных технологий переводчик получает возможность сосредоточиться на своей основной профессиональной задаче — выполнении высококачественного научно-технического перевода. На различных этапах процесса перевода научно-технического текста может использоваться значительное количество различных видов интернет-технологий. Данное разнообразие вполне оправдано. Однако следует отметить, что не на всех этапах переводческой профессиональной деятельности требуется одинаковая интенсивность их применения. Знакомство студентов с возможностями использования интернет-технологий на различных этапах деятельности переводчика научно-технических текстов позволит профессионально сориентировать учебный процесс и организовать вышеуказанную деятельность, учитывая особенности информатизации общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гавриленко Н.Н.* Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 2006.
- [2] *Михеева Е.В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учеб. пособие для сред. проф. образования. — М.: Академия, 2006.
- [3] *Тиссен Ю.В.* Интернет в работе переводчика // Мир перевода. — 2000. — № 2(4). — С. 46—62.

## THE INTERNET TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF TRANSLATORS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS

D.A. Alferova

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

For modern translators of scientific and technical texts the Internet technologies today are not only of a huge significance and interest but they have become more and more important for their profession. A first hand students' acquaintance with all the possibilities of using those technologies at different and verified stages of practical translator activities in this field will permit to give professional guidance to the whole educational process.

**Key words:** training translators, Internet technologies, scientific and technical texts.

---

## РУССКИЙ ЯЗЫК В СЕНЕГАЛЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Н.А. Баранчук

МИД России

*Смоленская-Сенная пл., 32/34, Москва, Россия, 119200*

Статья посвящена важным вопросам продвижения русского языка в Западной Африке и анализу актуального состояния изучения русского языка в Сенегале.

**Ключевые слова:** изучение русского языка в Сенегале, преподаватель-русист, университет и лицеи Сенегала.

Сенегал смело можно назвать в числе тех стран мира, где русский язык пользуется практически неограниченным, к тому же активно растущим интересом у населения, благодаря чему имеются весьма широкие перспективы для его распространения.

Как показывает анализ, русский язык на фоне других изучаемых в местных вузах и средних учебных заведениях иностранных языков уверенно сохраняет за собой второе место после английского (если не принимать во внимание французский язык, который используется в Сенегале как официальный государственный язык). В общей сложности «язык великого Пушкина» (таков здесь статус русского языка) изучают в качестве второго иностранного языка уже свыше 3,5 тысяч сенегальцев: свыше 3300 учащихся в 19 лицеях в девяти городах Сенегала, около 150 студентов на «русском отделении» Дакарского университета им. Ш.А. Диопа, также в Дакарской высшей нормальной школе (Пединституте), где готовятся квалифицированные национальные кадры преподавателей русского языка. Русский изучают не только в столичных учебных заведениях, но и в весьма отдаленных от Дакара, административного и политического центра страны, населенных пунктах — городах Каолак, Сан-Луи, Тиарой, Зигиншор, Мбур, Бамбей, Тиес.

К сожалению, приходится констатировать, что ощущается недостаток учебно-методических материалов и дефицит квалифицированных педагогических кадров русистов. В связи с этим уменьшилось количество подготовленных претендентов на обучение в университете по направлению «русский язык», и по этой причине в 2008/2009 учебном году университет вынужден был ограничить прием на первый курс отделения 8 абитуриентами. Однако приток желающих осваивать язык, историю и культуру России и сделать это своей профессией не ослабевает (по словам декана филологического факультета профессора Салиу Ндяя и заведующего кафедрой русского языка профессора Шейха Сугуфары), открывая для расширения в Сенегале круга «знатоков русского языка» уникальные возможности.

По экспертным оценкам, в настоящее время русским языком в большей или меньшей степени владеет свыше 43 тысяч сенегальцев. Помимо «русского отделения» Дакарского университета «язык Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Толстого, Чехова» все активнее изучается во многих лицеях сенегальской столицы: на конкурсной основе осуществляется набор в специализированные классы с изучением

русского языка в лицеях имени Малика Си (г. Тиес), имени Д. Диопа (город Мбур), им. Вальдиодио Ндяя (город Каолак), в школах города Бамбея. В бамбейском лицее, например, где русский язык прочно занимает первенство в ряду изучаемых там английского, немецкого и арабского языков, его осваивают уже 1237 сенегальцев. Принимая во внимание реальные возможности этого учебного заведения, его руководству, по свидетельствам представителей Ассоциации преподавателей русского языка и литературы Сенегала (АПРЯЛС), ставшей сегодня фактически местным координирующим центром в области распространения русского языка, придется постоянно отказывать желающим во включении их в группу русистов. Именно столь небывалым интересом к России можно объяснить появление в Бамбее, наряду с лицеем, 8 частных учебных заведений с широким изучением русского.

Новый «русский класс» прибавился и к трем уже действующим в лицее пригорода Дакара Тиарое, где русский язык изучают 673 учащихся. С учетом многочисленных пожеланий и проводимой местными энтузиастами работы аналогичный специализированный класс открылся год назад в г. Зигиншор — столице южной сенегальской провинции Казаманс.

Энергичные меры к расширению отделения русского языка и открытию на его базе соответствующей полноценной кафедры принимает руководство Высшей нормальной школы (Пединститута) в Дакаре. Новые горизонты для изучения русского языка открылись здесь в результате развития плодотворного сотрудничества между Дакарским пединститутом и Российским университетом дружбы народов. По итогам достигнутых договоренностей в январе 2008 года и январе 2009 года в Дакаре побывали преподаватели кафедры русского языка и методики его преподавания, которые оказали сенегальским коллегам большую методическую помощь в становлении отделения русского языка и подготовке собственных квалифицированных кадров преподавателей русского языка.

В контексте работы по распространению русского языка на базе Дакарского пединститута состоялась первая международная научно-практическая конференция по актуальным проблемам русского языка и семинар русистов. Помощь в организации Дней русского языка в Сенегале оказал фонд «Русский мир». По оценкам сенегальской прессы, это важное событие, привлекавшее внимание общественности Сенегала.

Преподают русский язык в местных учебных заведениях выпускники советских и российских вузов, а также их воспитанники, получившие высшее образование на отделении славянских языков и культур Дакарского университета и на «русском отделении» пединститута. После большого перерыва, связанного с общественно-политическими переменами и временным ослаблением взаимоотношений между Россией и Сенегалом, появились возможности повышения научного уровня преподавателей-русистов Сенегала в Российской аспирантуре. Актуальность этого дела особенно очевидна, если принимать во внимание фактически полное отсутствие в Сенегале прочной собственной базы для формирования специалистов-русистов. Расширение взаимодействия между российскими и сенегальскими вузами является фундаментом укрепления позиций русского языка и его продвижения в Сенегале (перспективным в настоящее время видятся отношения Дакар-

ского университета и Высшей нормальной школы с Белгородским государственным университетом и Российским университетом дружбы народов).

Анализ ситуации с положением русского языка в Сенегале показывает, что он активно изучается не только в местных вузах, лицеях и колледжах, но и в домашних условиях. Речь идет, прежде всего, о тех местах, где нет возможности овладеть им в школьных классах. «Дома» русский изучают, в частности, дети выпускников советских и российских вузов, а также большинство молодежи от смешанных браков россиянок с сенегальцами, их родственники, знакомые.

Показательным в плане увеличения интереса сенегальцев к России остается рост их обращений в посольство с просьбой возобновить работу в Дакаре Российского центра по науке и культуре и курсов русского языка. Ежегодно с подобной просьбой обращается более ста сенегальцев, а также и проживающие в стране иностранцы различных возрастов. Конкретные предложения по возобновлению деятельности Русского центра внесли Ассоциация выпускников советских и российских вузов, объединяющая в своих рядах свыше 200 активных членов, Ассоциация граждан России, проживающих в Сенегале. Безусловно, положительное решение этого вопроса поможет укрепить позиции русского языка не только в самом Сенегале, но и в целом в Западной Африке.

Очевидно, что обеспечение широкого и устойчивого процесса распространения русского языка в Сенегале возможно лишь на основе системного подхода к делу. В этой связи общественные организации, такие, как Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Сенегала, Ассоциация выпускников советских и российских вузов, Ассоциация соотечественников, проживающих в Сенегале, функционирующие на базе Дакарского университета, пединститута и лицеев «Русские клубы», строят свою работу на поощрении интереса, прежде всего учащейся молодежи, к освоению русского языка. Они стремятся всемерно поощрять интерес юношей и девушек к изучению русского языка в послешкольный период как в сенегальских, так и в российских высших учебных заведениях, в том числе их стремление к научной деятельности по данному профилю.

Значимой традицией в контексте вышесказанного стало ежегодное празднование очередной годовщины со дня рождения А. С. Пушкина. В лицеях и вузах, где изучается русский язык, каждый год упомянутыми клубами и ассоциациями организуются массовые конкурсы на лучшее знание истории, культуры, литературного и художественного наследия России, циклы тематических вечеров, встреч с российскими дипломатами, «круглые столы», кинопросмотры. Окончательные итоги проходящей по всей стране Пушкиниане подводятся в Посольстве России в Сенегале и Гамбии. Благодаря взаимодействию упомянутых выше общественных структур в мероприятиях по распространению русского языка участвует подавляющее большинство преподавателей-русистов, наших выпускников, значительная часть сенегальской молодежи, изучающей русский. Такие мероприятия значительно укрепляют интерес молодежи к изучению языка далекой северной страны.

Нельзя при этом не сказать и о препятствиях на пути укрепления позиций русского языка в Сенегале. Основным из них продолжает оставаться многие годы, как уже упоминалось, острая нехватка в стране собственных квалифицированных

педагогических кадров, людей, не только хорошо знающих русский язык, но и способных и умеющих учить тянущуюся к русской культуре талантливую сенегальскую молодежь. Усугубляет ситуацию сохраняющийся дефицит информационных материалов о России, страноведческой и методической литературы, учебной литературы. Все это, безусловно, сказывается на эффективности проводимой энтузиастами работы. Основным источником материалов в этих условиях становится Интернет. При возможности выехать в Москву закупается хотя бы минимум учебников и художественной литературы. Преподаватели друг у друга копируют российские художественные и научно-популярные фильмы, посольство помогает собирать библиотечки произведений русских писателей. Фактически изучение русского языка обеспечивается только энтузиастами. В последнее время ситуация начала изменяться к лучшему: Россия передала укомплектованные Кабинеты русского языка университету и пединституту, привезены в лицей художественные и учебные книги.

Особо все же следует подчеркнуть ту роль в деле распространения русского языка, которую играют «русские отделения» филологического факультета Дакарских пединститута и университета — крупнейших научных центров в западноафриканском регионе. В тесном сотрудничестве с посольством России здесь регулярно проводятся выставки, встречи с дипломатами, конференции, конкурсы. Отделениями налажены научные контакты с Российским университетом дружбы народов, а также с Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина. В изданиях этих высших российских школ опубликовано около десятка научных работ преподавателей Высшей нормальной школы и университета.

С учетом взятого руководством Сенегала курса на укрепление связей с Россией, а также конструктивного подхода руководителей и педагогических коллективов многих учебных заведений и структур (в их числе деканы филологических факультетов пединститута профессор Абдул Соу и университета профессор Салиу Ндьяй), высоко оценивающих завтрашний день российско-сенегальского сотрудничества и рассматривающих изучение русского языка как наведение моста между нашими народами и культурами, русский язык имеет здесь весьма многообещающие перспективы.

Важным проявлением интереса сенегальской молодежи к России эксперты считают сохраняющуюся здесь тенденцию получения высшего образования в российских вузах как по линии частных грантов, так и за счет выделяемой Сенегалу ежегодной квоты государственных стипендий. В Посольство РФ в Дакаре ежегодно обращаются с просьбами оказать содействие в организации выезда на учебу в Россию сотни молодых людей. При этом следует отметить, что основное внимание в текущем году, как и в минувшем, уделялось подбору, в первую очередь перспективных кандидатов в рамках подготовки будущих русистов. Контакты с вузами, где обучаются направленные нами сенегальцы, показывают, что они находятся на хорошем счету, отличаются (даже несмотря на не очень высокий уровень оценок в своей стране) высокой успеваемостью, организованностью, интересом к знаниям, усидчивостью, проявляют себя в науке и демонстрируют прекрасное знание русского языка на олимпиадах.

С сожалением приходится констатировать недостаточно высокий уровень знаний языка у выпускников местных лицеев, в том числе и абитуриентов «русских отделений». Главная причина все в том же фактическом отсутствии элементарных учебников, пособий, методической и художественной литературы. Такая ситуация с методическими пособиями и литературой складывается во всех лицеях и колледжах, где имеются «русские классы».

С учетом всего сказанного выше представляется логичным сделать следующие выводы, касающиеся сохранения позиций русского языка в Сенегале. Необходимо:

— изыскать с привлечением благотворительных организаций и фондов, в частности, Фонда «Русский мир», возможность направления в Дакар хотя бы минимальных партий учебников и методических материалов, необходимых для сохранения «русских классов» в сенегальских лицеях и колледжах;

— рассмотреть перспективы постоянного присутствия российского лектора-русиста в Дакарском университете и Высшей нормальной школе, готовящих преподавателей русского языка;

— учитывая активно растущий интерес сенегальцев к русскому языку и культуре России, было бы целесообразно изучить возможность увеличения количества российских госстипендий, предоставляемых ежегодно Сенегалу;

— принимая к сведению многочисленные обращения, а также наличие российской диаспоры и более 43 тысяч сенегальцев, проявляющих активный интерес к России, представляется целесообразным возобновления работы в Дакаре Русского центра и курсов русского языка. С учетом благоприятных условий в Сенегале (таких, как стабильная обстановка в стране, достаточно умеренные цены, наличие инфраструктуры) предоставляется целесообразным придать им статус базовых в рамках всего западноафриканского региона;

— необходимо также изыскать возможности пополнения и обновления учебно-методической книжной базы для изучающих русский язык в Сенегале, а также формирования библиотек русских писателей в лицеях Сенегала.

Все это, безусловно, поможет продвигать и дальше русский язык и русскую культуру, поддерживать интерес к ним со стороны сенегальцев.

## **RUSSIAN IN SENEGAL: CURRENT STATE**

**N.A. Baranchuk**

Ministry of Foreign Affairs of Russia  
*Smolensk-hay square, 32/34, Moscow, Russia, 119200*

Article is devoted the important questions of advancement of Russian in the Western Africa and to the analysis of an actual condition of studying of Russian in Senegal.

**Key words:** Russian studying in Senegal, the teacher-specialist in Russian philology, university and lycées of Senegal.

---

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПЫТУЕМЫХ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ХАРАКТЕРА

В.Р. Валиулина

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

Многие лингвисты и психологи в своих исследованиях подтверждают, что по речи человека можно определить его личностные особенности. В данной статье автор рассматривает проявление характерологических особенностей субъекта в лингвистическом аспекте его речевой деятельности.

**Ключевые слова:** характер, личность, языковая личность, речь, текст, речевая деятельность.

На сегодняшний день имеется немало исследований, которые демонстрируют проявление индивидуальных свойств субъекта говорения (письма) в продуцируемом им речевом акте (тексте).

Так, А.В. Визгина и С.Р. Пантилеев выяснили, что в речи мужчин и женщин по-разному проявляются одни и те же психологические черты [1]. С.С. Дашкова [2] выявила значимые связи между общим объемом текста и различными характеристиками человека. Т.Н. Калентьева [3] обнаружила особенности формирования мысли у интровертов и экстравертов с разным уровнем эмоциональной устойчивости.

Мы, в свою очередь, провели ряд эмпирических исследований с целью выявления связей между типом характера субъекта коммуникации и особенностями его речевой деятельности. В нашем исследовании приняли участие 150 человек: студенты РУДН в возрасте от 18 до 20 лет. Мы использовали методику многоуровневого анализа речевых действий, разработанную Е.Ю. Чеботаревой, В.Н. Денисенко и А.И. Крупновым [4], и тест-опросник Шмишека. Программа лингвистического анализа речевых действий предполагала изучение трех уровней: *языкового, речевого и содержательно-смыслового*. По итогам исследования мы составили следующие описания лингвистических особенностей речевых действий студентов с разными типами акцентуаций характера.

**Демонстративный тип.** На *языковом уровне* тексты отличаются большим объемом. *Речевой уровень* характеризуется высоким показателем связности. Вероятно, соединяя части текста между собой, демонстративы стараются не позволить читателю потерять линию повествования. На *содержательно-смысловом уровне* отмечаются частые отступления от темы, малое число затронутых вопросов и среднее число упомянутых персонажей. В процессе коммуникации для демонстративов важнее возможность собственного самовыражения, чем информативная наполненность речи.

**Застревающий тип.** На *языковом уровне* тексты отличаются низкой лексической вариативностью. Вероятно, из-за повышенной подозрительности они пред-

почитают аккуратность в речи. *Речевой уровень* анализа свидетельствует о хорошей связности на уровне текста. На *содержательно-смысловом уровне* речевые действия отличаются частыми отступлениями от первоначальной темы разговора. Возможно, из-за своей уязвимости они предпочитают избегать некоторых тем.

**Возбудимый тип.** На *языковом уровне* тексты характеризуются большим числом ошибок в построении фраз. Видимо, такие студенты делают акцент, в основном, на содержании текста, а не порядке слов в предложении. *Речевой уровень* отличается низкой связанностью и большим количеством сложных предложений. Возможно, это отражение внутренних самокопаний таких испытуемых. *Содержательно-смысловой уровень* характеризуется малым количеством затронутых вопросов и смысловых категорий. Вероятно, из-за неуверенности в своих знаниях такие студенты стараются не конкретизировать события, а рассматривают картину в целом.

**Гипертимный тип.** На *языковом уровне* тексты отличаются объемностью, лексической насыщенностью и большим количеством ошибок. Стремясь донести как можно больше информации, гипертимы не следят за правильностью своей речи. На *речевом уровне* тексты отличаются большим количеством цитат. Видимо, гипертимы стараются максимально заинтересовать собеседника именно своей интеллектуальностью. *Содержательно-смысловой уровень* отличается наличием большого числа смысловых категорий количества и времени. Гипертимы подвижны и предпочитают ритмичное изложение своих мыслей.

**Тревожный тип.** На *языковом уровне* тексты отличаются высокой лексической насыщенностью и большим количеством ошибок. *Речевой уровень* отличается низким уровнем связности. Возможно, пытаясь систематично представить свою речь, эти студенты быстро сбиваются и теряют нить повествования. На *содержательно-смысловом уровне* отмечаются частые отступления от темы и отсутствие в текстах смысловых категорий количества. Видимо, боясь ошибиться, они предпочитают не вдаваться в подробности.

**Экзальтированный тип.** На *языковом уровне* тексты характеризуются объемностью и большим числом ошибок. Видимо, из-за своей эмоциональности экзальтированные студенты редко следят за правильностью структуры текста. На *речевом уровне* отмечается наличие большого количества сложных предложений, что, вероятно, связано с их чувствительностью и умением восторгаться. *Содержательно-смысловой уровень* отличается широким спектром затронутых вопросов, что, видимо, связано с их стремлением быть интересными окружающим людям.

**Эмотивный тип.** На *языковом уровне* тексты объемны, лексически насыщены и почти без ошибок. На *речевом уровне* отмечается высокий показатель связности. Видимо, желание наладить эмоциональный контакт с окружающими отражается у эмотивов в стремлении сохранять правильность и связность своей речи. На *содержательно-смысловом уровне* они часто употребляют различные смысловые категории, тем самым придавая речи выразительность.

**Циклотимный тип.** На *языковом уровне* отмечается слабая наполненность и насыщенность фраз. Возможно, циклотимики максимально увлекаются содер-

жательной стороной текста. На *речевом уровне* отмечается низкий показатель связности и усложненности. На *содержательно-смысловом уровне* циклотимики редко отступают от темы разговора. Вероятно, для них важно системно излагать свои мысли.

Таким образом, мы видим, что речевая деятельность представителей каждого типа акцентуации характера имеет свои уникальные лингвистические особенности, которые проявляются на различных уровнях владения языком.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] *Визгина А.В., Пантлеев С.Р.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. — 2001. — № 3.
- [2] *Даикова С.С.* Устная речь как источник информации о человеке: Дисс. ... канд. филол. наук. — Л., 1982.
- [3] *Калентьева Т.Л.* Психологический анализ речи как способа формирования и формулирования мысли в процессе говорения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
- [4] *Чеботарева Е.Ю., Денисенко В.Н., Крупнов А.И.* Психолингвистический анализ речевых действий. — М.: Изд-во РУДН, 1998.

## **CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC ASPECT OF SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF CHARACTER**

**V.R. Valiulina**

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

Many linguists and psychologists confirm that it is possible to define personal features on individual speech activity. The author of the article considers display of type of character in personal speech activity.

**Key words:** character, person, language person, speech, text, speech activity.

---

## ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ ВХОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ РОССИИ

М.В. Данилова

Кафедра социальной педагогики и психологии  
Владимирский государственный гуманитарный университет  
*проспект Строителей, 11, Владимир, Россия, 600024*

В результате миграции образовательные учреждения сталкиваются с ростом числа учащихся, плохо владеющих русским языком. Первоочередная задача — обучение детей мигрантов государственному (русскому) языку как основному инструменту их интеграции в российское общество.

**Ключевые слова:** обучение мигрантов, дети, русский язык, социокультурная адаптация, учебники для детей мигрантов.

Русский язык выполняет консолидирующую роль в российском обществе и является главным средством межнационального общения народов Российской Федерации, способствует их сближению, взаимному духовному обогащению. Русский язык — одна из основ российской государственности, поэтому государственная поддержка русского языка отвечает стратегическим интересам России. Не может не вызывать тревогу, что в условиях существующей миграции незнание русского языка прибывающими затрудняет процесс их интеграции в социум.

Миграционные процессы, происходящие в России в последнее десятилетие, привели к появлению в школах детей мигрантов, для большинства которых русский язык не только не является родным, но и не был языком обучения. Следует подчеркнуть, что на процесс усвоения детьми мигрантов русского языка влияет ряд условий, связанных с воспитанием в семье, уровнем владения русским языком родителей, наличием или отсутствием иноязычного окружения, культурно-речевой средой.

Анализ научно-исследовательской и публицистической литературы показал, что в процессе обучения учащимся-мигрантам приходится прилагать больше усилий, чем их сверстникам. Русский язык становится основным языком общения, одним из главных способов адаптации к новым жизненным условиям. Попадая в новую языковую среду, ребенок получает психологический стресс, в результате которого снижается его эмоциональный фон, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. Существенные трудности возникают и при изучении учебного материала. Для преодоления языкового барьера учащимся приходится тратить много времени на подготовку к урокам. Им часто встречаются незнакомые слова и выражения.

Усвоение русской речи детьми мигрантов связано с преодолением трудностей фонетического, лексического и грамматического характера, которые обусловлены различием языковых систем, поэтому особое значение в процессе обучения имеет сопоставительный анализ всех подсистем русского и родного для носителя языка.

В процессе усвоения чужого языка происходит наложение, интерференция во всех направлениях системного характера. Особую сложность представляет овладение произношением, причем трудны для усвоения не отдельные звуки русского языка, а отношения рядов и категорий его фонологической системы, поскольку они обычно не совпадают с фонологическими системами родного языка. Смещение глухих и звонких, твердых и мягких согласных приводит к изменению значения слов и нарушению коммуникации.

Так, трудность для усвоения согласных представляет противопоставление по твердости-мягкости. В результате замены согласных в речи детей, плохо усвоивших русское произношение, может меняться смысл слова: *был* — *бил*, *выл* — *вил*, *угол* — *уголь*. В родном языке также могут отсутствовать некоторые звуки русского языка, например губно-губные *в*, *ф*, заднеязычный щелевой *х*. Замена их другими ведет к неправильному произношению слова: *вечер* — *бечер*, *хорошо* — *корошо*. Сложность для овладения русской фонетикой представляют слова со стечением согласных, что преодолевается вставкой гласного звука: *много* — *миного*, *школа* — *шикола*. В этой связи представляется целесообразным обучать учащегося-мигранта русскому языку с учетом следующих аспектов: обучение русскому языку как предмету, обучение русскому языку как коммуникативно-речевой деятельности и обучение языку предмета. Обучение русскому языку учащихся невозможно без овладения ими языком как речевой деятельностью — умением слушать, говорить, читать и писать. Для обучения русскому языку как коммуникативно-речевой деятельности необходимы дополнительные корректировочные занятия, групповые и индивидуальные. Обучение языку предмета, в свою очередь, может осуществляться как на уроке по предмету, где должно обеспечиваться максимальное понимание каждым учащимся-мигрантом основной лексики и стандартизированных конструкций данного предмета, так и на дополнительных занятиях, где необходимо сгруппировать учебную лексику по нескольким основным направлениям: гуманитарное, математическое, естественное и т.п.

Школы со значительным количеством детей, прибывших из ближнего зарубежья, русский язык которых не является родным, апробируют экспериментальные программы дополнительного или компенсаторного обучения русскому языку. Особую роль играют центры адаптации и обучения для детей беженцев и вынужденных переселенцев.

Все большее значение в современном поликультурном образовательном пространстве приобретает обращение к лингвострановедческим проблемам изучения языка и культуры. В процессе обучения элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью, приобщения к новой культуре, новому образу мыслей.

Исследователи Т.М. Балыхина, Е.Ф. Тарасов, В.В. Дронов предлагают в языковой подготовке мигрантов применять лингвокультурологический подход, который строится на теоретических положениях отечественной школы психолингвистики и достижениях лингвострановедческой методики преподавания русского

языка как иностранного и методики преподавания русского языка в школах. Они ставят следующие главные задачи языковой подготовки мигрантов.

1. Разработка общенациональной программы по языковой подготовке новых соотечественников с учетом различных категорий мигрантов.

2. Создание методики языковой подготовки детей и взрослых в зависимости от уровня владения русским языком.

3. Подготовка учебников и учебных пособий по русскому языку для взрослых с использованием речевой коррекции и специальных курсов глубокого изучения языка.

4. Создание учебников и учебных пособий для детей, в которых представлен культуроведческий материал. Одновременно с формированием «русской картины мира» в сознании ребенка данные пособия должны готовить его к занятиям в школе, полноценному общению с русскими сверстниками.

5. Подготовка пособий для изучения русского языка в семье с опорой на языковой потенциал родителей, знающих русский язык.

6. Создание лингвокультурологических словарей-учебников, отражающих национально-культурный компонент языка и фоновые знания носителей русского языка как родного. Наряду с этим необходимо выпускать словари ассоциативных форм русского языка, которые должны выступать как обучающие пособия по расширению языкового сознания учащихся.

7. Написание книг для чтения с обучающим аппаратом, в содержание которых должны входить тексты русского народного творчества и хрестоматийные произведения русских писателей.

Пособия рекомендуется издавать как учебные комплексы для различных уровней владения русским языком и для разных возрастных групп [1].

Руководитель Центра филологического образования РАО Е.А. Быстрова выделяет два направления реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку, который предполагает формирование представлений о русской культуре как материальной и духовной ценности, воспитание любви к русскому народу, формирование русской языковой картины мира, осознание особенностей русского языка, его своеобразия [2].

Первое направление — обучение русскому языку в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке.

Второе направление — познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства в сопоставлении с другими культурами и языками, что важно в воспитании толерантности, умении жить в многонациональной стране. Для детей приезжих из стран зарубежья диалог культур может стать средством не только познания русской культуры, но и более глубокого проникновения в свою.

Диалогичность, признание культурного плюрализма, стремление к взаимопониманию, толерантность являются важнейшими постулатами обучения русскому языку учащихся-мигрантов. Сложившаяся демографическая, миграционная, этносоциальная ситуация делает языковую подготовку как составляющую социокультурной адаптации детей мигрантов одним из приоритетных и долговременных направлений деятельности системы образования.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] *Балыхина Т.М., Тарасов Е.Ф., Дронов В.В.* Лингвокультуроведческий аспект процесса социализации новых соотечественников в России // *Русский язык в семьях соотечественников* / Под ред. Т.М. Балыхиной, А.А. Денисовой. — М.: РУДН, 2007. — С. 4—13.
- [2] *Быстрова Е.А.* Преподавание русского языка в многонациональной школе // *Русский язык в школе*. — 2007. — № 4. — С. 3—7.

## **LINGUISTIC SITUATION OF INTEGRATION OF MIGRANT PUPILS TO RUSSIAN SYSTEM OF EDUCATION**

**M.V. Danilova**

Vladimir State Humanitarian University  
*prospect Stroyteley, 11, Vladimir, Russia, 600024*

As a result of migration educational institutions encounter the rise of pupils badly speaking Russian. The immediate task is to teach migrant children state (Russian) language as the main instrument of their integration to Russian society.

**Key words:** migration, children, Russian language, social and cultural adaptation, text-books for children.

---

## ПОРТФОЛИО КАК ФОРМА МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОЦЕНИВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Л.А. Дунаева**

Кафедра русского языка для иностранных  
учащихся гуманитарных факультетов  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
*Ленинские горы, ГСП-1, МГУ им. М. В. Ломоносова,  
Москва, Россия, 119991*

**Л.В. Апакина**

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

В статье рассматривается целесообразность использования технологии портфолио для мониторинга и интегративной (количественной и качественной) оценки прогресса иностранных учащихся на начальном этапе освоения русского языка. Использование технологии портфолио обеспечивает необходимое в современных образовательных условиях сотрудничество педагога и учащихся, дает дополнительный образовательный эффект, развивая такие компетенции, как способность к самоанализу, самоконтролю и самооценке, выполняет мотивирующую функцию, стимулируя проявление творческой инициативы и раннее использование изучаемого языка в аутентичных ситуациях общения.

**Ключевые слова:** технология портфолио, оценка прогресса иностранных учащихся, начальный этап обучения русскому языку.

Идея использования в образовательной практике портфолио как досье, аккумулирующего творческие, проектные и исследовательские результаты учащегося, письменные отзывы о его работе преподавателей и коллег по учебе, результаты рефлексии, а также официальные документы, подтверждающие его достижения, возникла в середине 80-х годов XX века в США и стремительно обрела популярность во всем мире, в том числе и в России.

Технологии, объединенные под общим названием *portfolio-methods*, нацелены не только на количественную, но и на качественную оценку образовательного результата, что немаловажно, учитывая возросший в последнее время интерес к качеству образования в целом. По этому поводу И.А. Зимняя пишет: «Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, лично-

стно и социально интегрированного результата» [2]. В основу этого интегрального «социально-личностно-поведенческого» феномена в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих предлагается вкладывать понятие «компетенция/компетентность», что означает формирование новой парадигмы результата образования. Составляющей этой парадигмы, помимо традиционных и общепринятых методов оценки, становится портфолио как способ фиксации, накопления, анализа и комплексной оценки индивидуальных достижений учащихся — полученных ими знаний, навыков, умений и базирующихся на них компетенций.

Необходимо отметить, что компетентностному подходу, который сегодня выдвигается в качестве инновации, предшествовали деятельностный, личностный и проблемный подходы, в рамках которых еще в 70-х годах XX века процесс обучения рассматривался как активная, сознательная, творческая учебная деятельность субъекта по реализации важных для него мотивов. Результаты такой деятельности, последовательно собранные, систематизированные и проанализированные в портфолио, могли бы в совокупности дать представление о динамике развития мышления учащегося, о повышении уровня его прикладных умений в решении задач и практических проблем, о способности применять в своей деятельности новые технологии, о развитости коммуникативных умений.

В педагогической литературе портфолио чаще всего характеризуется как: 1) коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях по сравнению с предыдущими результатами; 2) выставка учебных достижений учащегося по изучаемому предмету за конкретный период обучения; 3) антология работ учащегося, предполагающая его непосредственное участие в выборе их тематики, а также самостоятельный анализ и оценку полученных результатов [1]; 4) собрание результатов творческих, исследовательских проектов ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности (участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивные и художественные достижения и др.). То есть чаще всего суть портфолио передается через слова «коллекция», «выставка», «антология», «собрание», каждое из которых характеризует не бессистемный набор документов, но структурированную и систематизированную в определенных целях их совокупность. Помимо текущих и итоговых результатов деятельности учащегося, портфолио может включать его сертифицированные (документированные) индивидуальные образовательные достижения (дипломы, сертификаты и т.п.), тексты заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и т.п., предоставленных преподавателями и соучениками, а также материалы самооценки учащегося, проделанный им анализ собственных достижений, различных видов учебной и внеучебной деятельности (ее процесса и результатов), планирование им будущих образовательных этапов [3; 4; 5; 6]. Все перечисленное, существуя в единой системе («портфолио работ»,

«портфолио отзывов», «портфолио документов») формирует полный образовательный портрет учащегося в определенный период обучения.

В теории и практике преподавания иностранных языков оценивание достижений учащихся по методике накопительной оценки чаще называют языковым портфелем. Его разновидностью является «Европейский языковой портфель», выпущенный Советом Европы в 1996 году и в 2001 году переведенный на русский язык [6].

На основе «Европейского языкового портфеля» в Московском государственном лингвистическом университете ведется пилотный проект с одноименным названием, адресованный учащимся, которые изучают любой язык как неродной и как иностранный. Разработанный в рамках проекта языковой портфель состоит из трех частей: «Языковой паспорт», «Языковая биография» и «Досье». Раздел «Языковой паспорт» представлен отдельным документом, который признается Советом Европы в качестве документа, отражающего достижения в изучении иностранного языка, и может использоваться при продолжении учебы или поиске работы в европейских странах. В этом же разделе содержится «Таблица самооценки», таблица «Языковые навыки», формы «Информация об изучении языка и опыте межкультурного общения» и «Свидетельства и дипломы». Раздел «Языковая биография» включает контрольные листы самооценки, а раздел «Досье» фиксирует любые практические примеры достижений в изучении неродного языка (например, самостоятельные работы, переводы художественных текстов, материалы учебных проектов и т.д.), справки и дипломы об окончании языковых курсов и т.п. С использованием описанного языкового портфеля учащиеся получают возможность сопоставить свой уровень владения изучаемым языком с европейскими нормами, определить наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений, правильно организовать самостоятельную работу по достижению желаемого уровня.

Другой разновидностью языкового портфеля, в значительно большей степени ориентированного не на официальную уровневую оценку, а на организацию мониторинга и оценивания текущего лингводидактического процесса, является электронное портфолио, предложенное разработчиками учебно-методического комплекса (УМК) «Русский язык с компьютером (инновационный электронный учебно-методический комплекс по русскому языку для иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки)» [7]. УМК создан на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН, и в число его задач, помимо предметных, входит использование современных средств информационно-коммуникационных технологий для организации творческих видов работы на ранних этапах обучения русскому языку как иностранному, формирование у иностранцев общеучебных и профессиональных умений, связанных с информационно-поисковой и текстовой деятельностью на изучаемом языке (работа с русскоязычными сайтами Интернета, с русифицированными редакторами Word, PowerPoint, Publisher).

По учебному планированию УМК, начиная с третьей недели обучения, после прохождения вводного фонетико-грамматического курса, производится параллельная работа по коррекции произношения, интонационного оформления речи и ее развития в процессе проектной деятельности. В качестве базовых тем для учебных проектов предлагаются «Электронный русский алфавит в картинках» и «Москва в открытках» (3 неделя), «Мой родной город (страна)» (4 неделя), которые поддерживаются набором образцов творческих работ и иллюстративным материалом сайтов. Работа над проектами производится в рамках внеаудиторной самостоятельной работы иностранных учащихся в компьютерном классе, по ее результатам проводится конкурс творческих работ.

Инновационные подходы к обучению требуют и инновационных подходов к контролю: вопрос *чему обучать?* напрямую связан с вопросом *что и как контролировать?* Любые изменения в содержании обучения, его направленности, формах и способах, а также в средствах, используемых в учебном процессе, требуют пересмотра не только форм и методов контроля, но и его содержательной стороны. Понимание этого нашло свое отражение в том, что авторы УМК «Русский язык с компьютером» посчитали необходимым подвергнуть коррекции содержание контроля, расширив его параметрами, связанными с решением задач проблемно-поискового и исследовательского характера. В ходе такого контроля иностранный студент уже на начальном этапе обучения должен проявить навыки и умения в отборе, анализе, систематизации фактов и оформлении их в виде устного или письменного высказывания, привлекая в качестве иллюстраций наглядные материалы. Результат такого контроля всегда практический: открытка, буклет, словарь, презентация на основании миниисследования, проведенного учащимся. Эти работы рассматриваются как обязательные, а не факультативные, то есть органически включаются в общую систему оценивания результатов обучения — преподавателем, компьютером, самооценку, оценку коллективом. Для осуществления контроля результатов проектной деятельности разработаны специальные формы, позволяющие осуществлять его корректно и оперативно. Электронный портфолио храниться в электронном виде как на компьютере преподавателя, так и у студента, что позволяет возвращаться к выполненным проектам, дополнять их, улучшать, анализировать уровень повышения коммуникативной компетенции на всех последующих этапах.

Безусловно, уже сегодня можно прогнозировать трудности и противоречия во внедрении технологии портфолио в учебный процесс, но вместе с тем нельзя не признать, что этот вид мониторинга и контроля способен дать новый толчок развитию проблемы оценки в области преподавания РКИ, показать возможные направления обновления традиционной системы обучения русскому языку как иностранному, и в конечном счете сформировать новое понимание самого процесса обучения, поскольку педагогическая идеология портфолио предполагает смещение традиционного акцента с того, что учащийся «не знает и не умеет», на то, что он «знает и умеет» по данной теме, разделу и предмету в целом,

обеспечить интеграцию количественной и качественной оценок, перенос педагогического акцента с оценки преподавателя-контролера на самооценку. При этом неизбежно встанет проблема рационализации учебного времени — портфолио нуждается в большем количестве времени для реализации, чем традиционная система оценки.

В то же время данная система оценивания, по нашему мнению, должна найти свое применение в практике преподавания РКИ. Она способна решить многие наиболее проблемные методики: поддержание высокой учебной мотивации учащихся при работе в группе, поощрение их активности и самостоятельности, расширение возможностей обучения и самообучения, развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности, формирование умения учиться (ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность). Очевидно, что все перечисленное в совокупности способствовало бы повышению качества языкового образования в целом, и это со всей остротой ставит перед лингводидактикой проблемы определения оптимальных сроков для накопления материала портфолио на начальном этапе обучения языку; оптимального взаимодействия учащихся и преподавателя при формировании портфолио; анализ влияния различных типов портфолио на степень учебной мотивации учащегося, на развитие его языковой и речевой активности; определение места и роли инновационных (электронных) средств в поддержке инновационной системы оценивания результатов обучения РКИ.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Земляков А.Н., Кабардин О.Ф., Лебедева В.П. и др.* Психодидактические аспекты современного образования» (Материалы научно-практической конференции) / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. — Черноголовка: Центр экспериментальной психодиактики РАО, 2004.
- [2] *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
- [3] *Калмыкова И.Р.* Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности // Образование в современной школе. — 2002. — № 5. — С. 23—27.
- [4] *Лобода Ю.А.* Метод портфолио как метод оценивания результатов обучения // Педагогическая диагностика. — 2005. — № 4. — С. 71—79.
- [5] *Новикова Т.Г. и др.* Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся // Профильная школа. — 2004. — № 2. — С. 48—56.
- [6] Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. В трех частях. Часть 1: Языковой паспорт. Часть 2: Языковая биография. Часть 3: Досье. — М.; СПб.: МГЛУ-Златоуст, 2001.
- [7] *Архангельская А.Л., Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И.* Концепция мультимедийного учебника русского языка для студентов подготовительных факультетов и первый этап ее реализации // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2006. — № 1 (3). — С. 35—40.

## **PORTFOLIO AS A MEANS OF EDUCATIONAL MONITORING AND INDIVIDUAL PROGRESS ASSESSMENT OF FOREIGN STUDENT ON THE BASIC LEVEL OF THE RUSSIAN LANGUAGE STUDIES**

**L.A. Dunaeva**

The department of the Russian language for foreign humanitarian students  
the Lomonosov Moscow State University  
*Leninskiye Gory, the MSU, the 1<sup>st</sup> humanitarian building,  
philological faculty, Moscow, Russia, 119991*

**L.V. Apakina**

The Russian language department №3  
the faculty of the Russian language and general education  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This article examines the efficiency of the portfolio technology as a means of educational monitoring and individual progress assessment (both in the matter of quality and quantity) of foreign student on the basic level of the Russian language studies. The portfolio technology provides the terms of partnership between teacher and student, which is really indispensable in the modern conditions of education. It produces an extra educational effect by developing such skills as: self-analysis, self-control and self-assessment. And it also motivates a student to reveal his (or her) creative skills, to start using earlier the language of his (or her) study in real situations of communication.

**Key words:** portfolio technology, progress assessment of foreign student, the basic level of the Russian language studies.

---

## СЛОВАРНЫЙ МИНИМУМ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

И.А. Пугачёв, Л.П. Яркина

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

В результате системного анализа лексики, обслуживающей тему «Погода», и ее сопоставления с общелексическими минимумами и совокупностями частотных слов авторы приходят к выводу об эффективности подхода к выделению лексических единиц в целях преподавания, исходя из дидактической целесообразности и тематической ценности.

**Ключевые слова:** лексический минимум, покрываемость лексики, рецепция речи, частотность лексической единицы.

Построение содержания обучения предполагает отбор и организацию языкового материала таким образом, чтобы неизбежное его ограничение не разрушало системную структуру языка, позволяя пользоваться им как средством общения, и при этом было целесообразным с точки зрения внутренней логики образовательного процесса. Минимизация русской лексики в учебных целях сопряжена с большими сложностями, обусловленными труднообозримым разнообразием составляющих лексическую систему единиц и связей между ними. Тем не менее, в русской педагогической лингвистике в русле учебной лексикографии уже давно разработана теоретически обоснованная методика составления лексических минимумов, более или менее удачно применяемая на практике.

Максимально полное использование готовых общелексических минимумов, или «совокупностей слов, которые формируются посредством гармонического или целесообразно смещенного сжатия всего лексического состава литературного языка» [2], в учебном процессе предполагает искусственное создание текстов для иллюстрации функционирования этих лексических единиц. Представляется, что построение преподавателями подобных текстовых конструктов, оправданное на начальном этапе при отработке основных грамматических тем, теряет смысл, когда главной целью обучения становится обеспечение возможности выхода в реальную коммуникацию, предполагающую общение с носителями языка, чтение оригинальной литературы (пусть даже в виде коротких газетных сообщений и небольших статей в молодежных журналах), восприятие радио- и телепрограмм, активное использование информации из Интернета на русском языке. Перед преподавателями-русистами стоит задача помочь учащимся не только не потеряться в море новых слов и выражений, а наоборот, научиться использовать обучающий потенциал окружающей языковой среды, опираясь на полученные в аудитории знания. Как показывают эксперименты [4], при высоком уровне мотивации даже носители китайского языка без начального уровня подготовки способны накапли-

вать и активно использовать русскую лексику в период своего пребывания в России. Так, если верить автору упомянутой выше статьи, менее чем за два года ее китайская коллега усвоила 890 русских лексических единиц, 7% из которых зафиксированы в составе устойчивых словосочетаний и фраз-клише, то есть имели грамматическое и синтаксическое оформление. Иностранка могла не только активно использовать данные слова в своей речи, но и перевести их на родной язык, а также обозначить коммуникативную ситуацию, в которой данные слова могут функционировать. Нет никаких сомнений в том, что наличие базовых грамматических знаний и умения читать позволило бы увеличить количество усвоенных единиц многократно. По свидетельству авторитетных ученых, «в течение одного дня в процессе говорения носитель русского языка использует приблизительно 1300 слов (лексических единиц), делая при этом от 8 до 20 тыс. словоупотреблений ежедневно [3]. Следовательно, иностранец, тесно контактирующий в языковом плане с русскоязычными друзьями, может существенно пополнить свой словарный запас, не прикладывая для этого специальных усилий, и при этом снизить ответственность преподавателя за свой вокабуляр. В любом случае, вряд ли иностранец может приблизить свой словарный запас к словарю носителя, рассчитывая лишь на аудиторские занятия. Ведь, по некоторым данным, для усвоения 15 тыс. слов (активный лексический запас образованного европейского носителя) требуется 10 лет (если заниматься по одному часу в день).

Для того чтобы читать и понимать некоторый текст, как утверждает Р.М. Фрумкина [7], необходимо знать не менее 70% имеющихся в нем лексических единиц. Впрочем, широко распространено мнение, что 2500—4000 тыс. слов обеспечивают понимание 80—85% текстов, а 4,5 тыс. — гарантируют понимание 95%. Некоторые российские исследователи еще ниже опускают планку, полагая, что для уверенной рецепции русской речи иностранец вполне может обойтись парой тысяч слов: «Это количество слов (менее двух тысяч) в совокупности всех своих форм, значений и сочетаний, вместе с основной служебной лексикой составляет около 90 процентов всего того, что говорится и пишется по-русски» [6]. Так ли это на самом деле?

Используя метод сплошной выборки, мы проанализировали 20 сообщений за 22—24 октября 2008 года, представленных на популярном сайте, освещающем новости погоды и климата в России и за рубежом. Тема сообщений выбрана не случайно. Интерес к метеорологии существенно повысился во всем мире в связи с многочисленными природными катаклизмами, которые случаются в последнее время в самых разных частях света и становятся предметом серьезных обсуждений ученых, политиков и обычных людей. Но даже если за окном не наблюдается ураганов и тайфунов, знание слов и выражений, связанных с погодой, позволяет иностранцам хорошо понимать метеопрогнозы и избегать многих житейских неприятностей, дает возможность грамотно планировать свое ближайшее будущее. Поэтому тема «Погода и климат» в том или ином объеме обязательно включена в курс иностранного языка, что подтверждено анализом как российских, так и зарубежных пособий.

В половине исследуемых сообщений речь идет об экстремальных проявлениях погоды, стихийных бедствиях и их последствиях. Три заметки посвящены нововведениям и достижениям в области метеорологии, а в оставшихся семи даются детальные прогнозы погоды в разных регионах с рекомендациями для метеочувствительных людей. Для проверки устойчивости соотношения информативных блоков в данном тематическом сегменте мы неделей позже вновь обратились к информации указанного сайта и проанализировали 10 заметок о новостях погоды за период с 31 октября по 3 ноября. На этот раз сообщения об успехах метеорологов и техническом переоснащении метеостанций отсутствовали. Поскольку подобная информация неактуальна для широкого круга читателей, мы исключили ее из дальнейшего анализа. Прогнозы погоды (на этот раз без связи со здоровьем людей) и новости о ее экстремальных проявлениях были представлены равным количеством текстов. Рассмотрев массив лексики, связанной с влиянием погоды на здоровье, мы пришли к выводу об отсутствии обусловленности ее выбора рассматриваемой темой, то есть на месте «погоды» мог бы присутствовать любой другой фактор, влияющий на самочувствие людей. Вследствие этого данная подтема также была исключена из анализа. Правильность этого решения подтвердили сообщения сайта за 5—6 ноября, где метеосводки и информация о природных катаклизмах представлены в равных долях. (На этот раз мы сочли нерелевантной заметку о фильме про российских полярников в Антарктиде, а также сообщение об увеличении размеров озоновой дыры.) В результате объектом анализа стали 24 мини-статьи объемом от 44 до 210 слов.

Рассмотрение использованной в заметках лексики позволило объединить ее в 4 лексико-семантические группы: *стихийные бедствия, негативные последствия экстремальных погодных явлений, действия по ликвидации этих последствий, метеопрогноз*. Цифрами указана частота появления лексических единиц, встретившихся в заметках больше одного раза. Многие слова, составляющие тематическое ядро, а также их дериваты, представлены в минимальном словесном окружении, которое не только демонстрирует их сочетаемость, облегчая использование в речи, но и подчас определяет отнесенность к той или иной семантической группе. Так, слово *град* обозначает вид осадков, наряду с *дождем, снегом и т.п.*, тогда как *град величиной с мяч для гольфа* можно смело отнести к стихийным бедствиям, таким как *шторм, сель и наводнение*.

**Стихийные бедствия** — стихия (4), стихийное бедствие (2), разгул, удар (2) стихии, природный катаклизм, природная катастрофа, оползень (4), камнепад (2), наводнение (7), разливы рек (2), затяжные проливные дожди (9), ливень (4), сель (3), град величиной с мяч для гольфа, (пыльная, снежная) буря (3), удар молнии, шторм, мощный циклон, гроза (2), непогода, ураган, ветер ураганной силы, гром, штормовое предупреждение, бушевать, обрушиться, разыгаться.

**Негативные последствия экстремальных погодных явлений** — закрытие центральных автомагистралей, разрывы электропроводов, обрыв линии электропередач, выбить стекла, получить ранения, привести к гибели, пострадать (4), пострадавший, погибнуть (6), покинуть свои дома, пропасть (2), пропавший без вес-

ти (3), уничтожить, разрушить, нанести урон, ущерб (ущерб нанесен (2), стать жертвой (3), остаться без питьевой воды, затопить, повредить, унести жизнь, остаться без крова, найти временный приют, подтопление, снежные заносы, пробки на автострадах, аварии (2), заблокировать дорогу, расчистка, отрезать от мира, угроза жизни, запасы продуктов и воды, налипание снега на провода, падение обледеневших веток деревьев, отменить занятия в школах, сбой в расписании полетов.

**Спасательные работы** — эвакуировать, эвакуация людей из мест затопления, эвакуированы, оказание помощи пострадавшим (2), спасательные службы, поисково-спасательные работы, объявить чрезвычайное положение, обратиться к мировому сообществу с просьбой о помощи, в круглосуточном режиме, ликвидация последствий (2) ущерба, привести в повышенную готовность, оповестить о чем.

**Метеопрогноз** — ветер (2), порывистый ветер (3), порывы ветра (4), скорость ветра, метеонаблюдения, погода (5), природа, синоптик (9), циклон (2), свежий воздух, небольшой дождь (3), снег (3), снегопад (3), (незначительные, обильные) осадки (в виде снега, дождя и мокрого снега), преимущественно без осадков, переменная облачность, облачно с прояснениями, повышенное атмосферное давление, возмущение магнитного поля, рост атмосферного давления, колебания геомагнитного поля, усиление геомагнитной активности, ухудшение, похолодание, понижение температуры, усиление, усилиться, стихнуть, солнце, выглянуть, похолодать, прогнозировать, прогнозируемый, ослабеть, тепло, минимальная, максимальная температура, пройдет, термометры покажут, прохладный, теплый, температура поднимется, воздух прогреется, ветреный, дождливый, выпасть, растаять, жаркий, сухой, засушливый, постоянный снежный покров, установиться, предупредить, столбик термометра, опуститься, прогноз (по прогнозам), превышать климатическую норму, приблизиться к климатической норме, холодный, метель, гололедица, грозовой фронт, туча, заморозки, наладиться, предвидится, ожидается ... градусов, достигать.

В представленной ниже таблице указаны данные, демонстрирующие уровень покрываемости лексики, выделенной нами из реальных текстов, словами общелексического минимума в 2500 единиц, взятого из наиболее авторитетного на сегодняшний день источника [5]. Чтобы повысить этот процент, мы исходили из того, что студенты прекрасно владеют словообразовательными моделями и языковой догадкой и на основе знания базовых имен и глаголов могут определить значения производных слов (таких, как «снежный, ветреный, питьевая, камнепад» и под.) Но даже если допустить, что учащиеся смогут представить себе, что означает, например, выражение «облачно, с прояснениями», опираясь на знание слов «облако» и «ясный», все равно полученные данные свидетельствуют о том, что тексты рассматриваемой тематики вряд ли будут поняты (Речь идет о понимании на лексическом уровне, когда устанавливаются связи между словами текста и теми предметами или явлениями действительности, с которыми они обычно связаны в языке, вне учета содержания текста в целом.) студентами, владеющими только общелексическим минимумом в объеме 2500 ед.

Лексико-семантическая группа	Количество выделенных единиц	Из них представлено в общелексическом минимуме	Из них слов, деривационно связанных со словами из общелексического минимума	Процент покрываемости
Стихийные бедствия	30	4	6	33,3
Негативные последствия	37	6	5	29,7
Спасательные работы	12	0	5	41,6
Метеопрогноз	72	18	15	45,8

Представляется, что отбор лексических минимумов, предназначенных для учебных целей в рамках организованных форм обучения, целесообразно осуществлять на тематической основе, исходя из основного круга тем, определенных учебными программами и представленных специально подобранными оригинальными текстами. Тщательной отработке в аудитории подлежат единицы, наиболее продуктивные и репрезентативные с точки зрения словообразовательных и комбинаторных возможностей. При этом не стоит забывать высказывания И.Л. Бим о том, что запоминаемость слова зависит от яркости впечатления, которое оно способно произвести [1], и учитывать этот фактор при отборе.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. — М.: Просвещение, 1988. — С. 174.
- [2] *Морковкин В.В.* Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии: лексические минимумы // Русский язык за рубежом. — 2006. — № 5.
- [3] Русский ассоциативный словарь. В 2 т. — Т. 1: От стимула к реакции: около 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. — М.: Астрель; АСТ, 2002.
- [4] Савосина Л. Коммуникативное поведение индивида в стране изучаемого языка (начальный этап культурно-речевой адаптации) // <http://www.mapryal.org/vestnik/vestnik42/lab.shtml>
- [5] Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Отд. учебной лексикографии; Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин, З.П. Попова; под ред. В.В. Морковкина. — М.: Астрель; АСТ, 2003.
- [6] Толковый словарь русского языка: Ок. 2000 словар. ст.: свыше 12 000 значений / Под ред. Д.В. Дмитриева. — М.: Астрель; АСТ; Ермак, 2003.
- [7] *Фрумкина Р.М.* Словарь-минимум и понимание текста // Русский язык за рубежом. — 1967. — № 2.

## **CORE VOCABULARY AND ITS USE IN THE PRACTICAL COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

**I.A. Pugachev, L.P. Yarkina**

Russian language Department of engineering faculty  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

As a result of the systems analysis of the vocabulary, developing the theme «weather» in comparison with general core vocabulary and words of high frequency, the authors suggest choosing lexical units for teaching purposes on the basis of their didactic expediency and the subject value.

**Key words:** lexical minimum, covering of vocabulary, reception of language, frequency of lexical unit.

---

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

В.П. Синячкин

Кафедра русского языка и литературы  
Институт иностранных языков  
Российский университета дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 9, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена актуальным проблемам исследования общечеловеческих ценностей с позиции лингвокультурологии. Рассматриваются языковые единицы, обозначающие предметы культуры.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический аспект, общечеловеческие ценности.

Изучение общечеловеческих ценностей как объектов лингвокультурологического анализа имеет сравнительно недолгую историю, поэтому данную область исследования лингвистических единиц с социально сконструированным значением (*добро, зло, семья, родина, здоровье, труд* и т.п.) целесообразно совместить с существующей исследовательской парадигмой.

Языковые единицы, обозначающие ценности, указывают на социально маркированные предметы, действия, явления, которые сформировались в результате включения их в ценную систему отношений, характерных для данного лингвокультурного сообщества. Интерес лингвистов к языковым единицам, обозначающим предметы культуры, возник давно, хотя объектом интенсивных усилий ученых-специалистов они стали только во второй половине 20-го века.

В 90-е годы сформировалось лингвокультурологическое направление, получившее развитие в работах Ю.Е. Прохорова, который обосновал этносоциокультурную концепцию речевого общения и правомерность выделения в ней национальных социокультурных стереотипов, что приобретало особую значимость в обучении иностранному языку [10].

Накопленный в отечественной традиции опыт преподавания русского языка как иностранного с использованием подхода «язык и культура» получил обобщение и дальнейшее развитие в монографии В.В. Воробьева «Лингвокультурология. Теория и методы», ставшей теоретическим обоснованием новой лингвистической дисциплины, в центре внимания которой находится национальная языковая личность. В качестве таксономической единицы синтезированного описания элементов языка и культуры было выдвинуто понятие *лингвокультуремы*, которая трактовалась как комплексная межуровневая единица, представляющая собой единство лингвистического и эстралингвистического (понятийного или предметного) содержания [4. С. 44—45].

Разрабатываемые в рамках нового направления — лингвокультурологии — проблемы, в свою очередь, поставили перед исследователями задачу первостепенной важности: разработать терминопонятийные основания формирующегося научного направления.

В ставшей уже классической статье С.А. Аскольдова (Алексеева) «Концепт и слово» [2. С. 269] исследователь выдвинул в качестве ведущей функции концепта как средства познания, или, как мы сегодня сказали бы, когнитивной функции, функцию заместительства. Сам же концепт, согласно С.А. Аскольдову, «есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов. Он может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий, как, например, концепт справедливость». Кроме того, концепт может быть заместителем разного рода мыслительных функций (например, математические концепты) [2. С. 270].

Развивая концептологическую теорию С.А. Аскольдова, Д.С. Лихачев в своей статье «Концептосфера русского языка» назвал концепт «алгебраическим выражением для каждого основного (словарного) значения слова, которым носители языка оперируют в речи, устной и письменной» [7. С. 281]. Вопрос о том, какое из словарных значений слова замещает собой концепт, по мнению Д.С. Лихачева, решается, исходя из контекста словоупотребления или из ситуации [7. С. 281]. Тем самым расширяется понимание концепта не только как мыслительного (ментального) образования, но и как инструмента формирования концептосферы языка. Причем, как отмечает автор, отдельных концептосфер национального языка очень много и они по-разному группируются и по-разному себя проявляют [7. С. 282]. «Концептосфера языка — это в сущности концептосфера русской культуры», — подчеркивает Д.С. Лихачев [7. С. 284].

В понимании Н.Д. Арутюновой, сущностное ядро концепта принадлежит практической, т.е. обыденной философии, и включает целый ряд факторов, обусловленных национальной традицией, религией, фольклором, идеологией, системой общепринятых ценностей и характерными для данной общности ощущениями и переживаниями. Тем самым концепты формируют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [1. С. 3]. Подобное понимание концепта имеет этнокультурологическую направленность, которая переводит концепт из сферы ментальной, философской и психологической в сферу ценностно-культурную.

Не углубляясь в проблему соотношения понятий концепта и ценности в культуре, отметим лишь то обстоятельство, что феномен культуры объединяет в себе ментальную и физическую деятельность человека, включая ее артефактурируемые результаты. Не случайно в этнографии издавна существует традиция различения так называемой «духовной» и «материальной» культуры, причем вторая вытекает из первой.

Это делает правомерным выделение в корпусе концептов (концептуарии) не только ментальных, философско-абстрактных, т.е. таких, как «справедливость» (см. С.А. Аскольдов [2]), «правда/истина» (см.: Ю.С. Степанов [11]) и эмоционально-психологических (см.: А. Вежбицкая [3]), но и предметно-культурологических, или, точнее, реально-культурных концептов. Последние составляют ту часть концептосферы языка, которая связана с национальным, историческим и культурным опытом. В этой связи следует отметить, что в зарубежной лингвистике проблема культурных концептов активно разрабатывается в трудах А. Вежбицкой, которая определяет их как «ключевые слова — key words» [3].

Как одну из важнейших проблем лингвокультурологии следует рассматривать проблему установления корпуса, состава, фундаментальных (основных, базовых) национально-культурных концептов. Эта проблема носит интердисциплинарный характер, так как она включает в себя не только философские и лингвистические аспекты, но и культурологические в широком значении этого слова, а также аспекты этнологии и этнопсихологии, рассматривающие такие актуальные для нашего времени понятия, как *национальное/этническое самосознание, национальный характер и менталитет*, и их роль в межкультурном взаимодействии. Направление исследований в этой области, как мы уже отмечали выше, называют *лингвистическим и филологическим концептуализмом* [8]. С другой стороны, концепты национальной культуры составляют объект лингвокультурологии.

Направление филологического концептуализма получило после упомянутой нами работы С.А. Аскольдова (Алексеева) новое развитие в отечественном языкознании в рамках школы Н.Д. Арутюновой по логическому анализу языка и работ академика Ю.С. Степанова. В 1991 году в серии «Логический анализ языка» вышел сборник, посвященный теоретическим проблемам изучения концептов культуры (*Культурные концепты*, 1991), который вызвал значительный интерес к проблеме концептов культуры у лингвистов, филологов и культурологов.

В 1997 году в статье «Концептосфера русского языка» Д.С. Лихачев, анализируя теорию С.А. Аскольдова (Алексеева), предложил рассматривать в качестве концептов национальной культуры не только отдельные базовые общие терминопонятия, но и национально маркированные имена собственные (Обломов, Хлестаков), а также фразеологизмы и крылатые выражения классиков русской литературы, прежде всего Пушкина.

В этом случае мы должны отметить, что концептуализация имен, словосочетаний, микротекстов происходит в процессе воспроизводства (цитирования), закрепляясь в прецедентных текстах. Интересно отметить, что в более ранней своей широко известной работе «Заметки о русском» Д.С. Лихачев рассматривает «концепцию русского человека у Достоевского», что предполагает существование и макроконцепта **русский человек в сфере национальной русской культуры** [6. С. 35]. Более подробно эта тема развивается у В.В. Воробьева [4].

В этой связи в концептосфере языка мы могли бы выделить макроконцепты — *Россия, русский народ, русский человек, русский язык, русская культура*, которые, по нашему мнению, составляют верхний ярус концептосферы русского языка.

Одним из самых спорных вопросов в исследованиях концептов культуры, несомненно, является вопрос: какая реалья, какое понятие и какое обозначающее их слово можно считать концептом национальной культуры? Другой не менее важный вопрос: каково число национально маркированных культурных концептов в языке, в нашем случае, в русском языке, и можно ли полагать, что их список носит ограниченный характер? Большинство современных исследователей в этой области сходятся во мнении, что список культурных концептов исчислим и носит закрытый характер. Однако оценки количественного состава национально-культурных концептов существенно расходятся: от трех до нескольких сотен единиц.

Фундаментальным исследованием концептов русской культуры явился труд академика Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры» [11], в котором впервые систематизируются важнейшие базовые и некоторые производные от базовых концепты.

Во вводных статьях своего капитального труда Ю.С. Степанов дает определение основополагающих терминопонятий, включая определение макроконцепта *культура* и терминопонятий *концепт* и *константа*.

Из многочисленных определений культуры, которые рассматриваются в работе Ю.С. Степанова, приведено толкование из «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [9. С. 321]: «Культура — совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей». Для исследования концептов национальной культуры важным представляется для нас определение культуры как системы концептов: «Культура — это совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных „рядах“, в „эволюционных семиотических рядах“, а также в „парадигмах“, „стилях“, „изоглоссах“, „рангах“, „константах“ и т. д.» [11. С. 38].

Ю.С. Степанов отмечает дальше, что нет ни чисто «духовных», ни чисто «материальных» рядов. Так, например, храм связан с концептом «священного», а ремесла связаны с целыми рядами различных концептов. «Концептуализированные области, где соединяются, синонимизируются «слова» и «вещи» — одно из самых специфических проявлений этого свойства в духовной культуре», — подчеркивает автор [11. С. 38].

Таким образом, мы впервые отмечаем определение макроконцепта *культура* как совокупности базовых и производных от базовых концептов.

Ю.С. Степанов различает константу в культуре как принцип — «некий постоянный принцип в культуре» — и константу как концепт. В «Словаре констант русской культуры» «все базовые концепты рассматриваются как константы».

В русской культуре, а значит, и в концептосфере русского языка Ю.С. Степанов выделяет 20 концептуализированных областей, каждая из которых содержит от одного до пяти базовых концептов. Примерно в тех же пропорциях представлены небазовые, производные от базовых концепты.

В соответствии со списком Ю.С. Степанова концептосфера русского языка и русской культуры по своей структуре состоит из двадцати концептуализированных областей, в которых представлены 37 базовых и 21 небазовый концепт. При этом некоторые из названных в списке Ю.С. Степанова как небазовые не могут быть вообще отнесены к концептам русской культуры.

Особый интерес представляет выдвинутое В.Г. Костомаровым, Е.М. Верещагиным и Н.Д. Бурвиковой понятие *логоэпистемы* как единицы описания семиотической системы русского языка.

Сам термин *логоэпистема* составлен из греческих лексем *лого-* (<λογος) «слово» и *эпистема* (<επιστήμη) «знание, понимание». «Речь идет, таким образом, о знании, несомом словом как таковым — его скрытой «внутренней формой», его индивидуальной историей, его собственными связями с культурой», — так раскрывают содержание данной таксономической единицы авторы *логоэпистемоло-*

*гии* или *логоэпистематики*, сформировавшейся на стыке лингвострановедения и лингвокультурологии [5. С. 69].

Мы полагаем, что выделяемая единица логоэпистемического уровня позволяет ввести в лингвокультурологию, наряду с языком и культурой, логику, психологию и философию языка. Тем самым мы можем расширить иерархическую цепочку единиц описания лингвокультурологических ситуаций, включая лингвокультурные акты и речевые произведения, а также их происхождение и восприятие.

Предлагаемая нами терминопонятийная система лингвокультурологических единиц с учетом рассмотренных теорий может быть представлена в последовательности: *концепт — слово — логоэпистема — культурема — лингвокультурема*. Возможна и перемена мест в цепочке: *логоэпистема — концепт — слово — культурема — лингвокультурема*. Однако такая перестановка определяется целями описания и представления лексикона языковой личности.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. — М., 1998.
- [2] *Аскольдов С.А. (Алексеев)* Концепт и слово // *Русская словесность*. — М., 1977.
- [3] *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. — М., 1996.
- [4] *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). — М., 1997.
- [5] *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Современный русский язык и культурная память // *Этнокультурная специфика речевой деятельности*. — М., 2000. — С. 23—36.
- [6] *Лихачев Д.С.* Заметки о русском. — М., 1984.
- [7] *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // *Русская словесность*. — М., 1997. — С. 280—287
- [8] *Нерознак В.П.* От концепта к слову. К проблеме филологического концептуализма // *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*. — Омск, 1997.
- [9] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 1998.
- [10] *Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.
- [11] *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. — М., 1997.

## RESEARCH OF UNIVERSAL VALUES IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL LINGUISTICS

V.P. Siniachkin

Department of Russian language and literature IFL  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article is devoted to research of universal values in the intercultural linguistics aspect. The language units designating subjects of culture are in the focus of the article. The author considers the previous experience of scientists and gives a more precise definition to the language units.

**Key words:** universal values, intercultural linguistics aspect.

---

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Е.Н. Стрельчук

Кафедра русского языка

Ивановский государственный химико-технологический университет  
*ул. Ф. Энгельса, 7, Иваново, Россия, 153000*

В статье рассматривается проблема обучения иностранных учащихся русской речевой культуре с учетом регионального компонента. Особое внимание уделяется коммуникативному аспекту, ориентированному на лингвокультурологический подход к обучению. Делается попытка доказать эффективность использования различных форм работы (аудиторной и внеаудиторной).

**Ключевые слова:** лингвокультурология, культура речи, коммуникативная компетенция, региональный компонент, текст, курс, концепт, аудиторная и внеаудиторная работа, видеоряд.

Современные достижения в методике преподавания РКИ позволяют ставить вопрос о новом подходе к обучению иностранных учащихся русскому языку. Ученые уже обозначили этот подход как лингвокультурологический. Это связано с тем, что «на смену теориям обучения языку, речи приходит концепция культурно-языкового образования будущих специалистов» и уже «прочно утверждаются принципы культуросообразности и культуроцентризма» [4. С. 86]. В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема обучения иностранных учащихся русской речевой культуре. Культура речи — «владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляется выбор и организация языковых средств, позволяющих в определенной ситуации и при соблюдении этики общения обеспечить необходимый результат в достижении поставленных задач коммуникации» [2. С. 55].

Обучение РКИ предполагает, что студенты обретают способность пользоваться им в контекстах и ситуациях, типичных для повседневной коммуникации русского народа. «Языковая компетенция иностранного учащегося предполагает, таким образом, владение на хорошем уровне культурой русской речи» [1. С. 61] и включает в себя: а) владение правилами словоупотребления, орфоэпии, интонации, грамматики, графики, орфографии, пунктуации; б) освоение основных моделей речевого поведения на изучаемом языке; в) умение осознанно применять некоторые из определенных стилистических средств при порождении и восприятии текстов на изучаемом языке в различных ситуациях и контекстах национальной речевой коммуникации (устной и письменной).

Следовательно, культура речи имеет три аспекта: коммуникативный, нормативный и этический. Все они важны для иностранного студента, который должен научиться правильно произносить и писать слова и предложения с учетом определенной ситуации и этикетных формул.

Согласно ведущему принципу преподавания РКИ все действия преподавателя и учащихся направляются на достижение главной цели обучения — ком-

муникативной компетенции. Сам процесс обучения уподобляется реальной коммуникации и предполагает не только формирование и развитие навыков и умений в разных видах речевой деятельности, знание законов построения и употребления коммуникативных единиц при умении продуцировать устойчивые формулы, но и понимание законов общения на языке.

Адекватная коммуникация невозможна без усвоения знаний о культуре страны изучаемого языка. Современные принципы и методы преподавания русского языка позволяют организовать учебный процесс таким образом, что формирование коммуникативной компетенции, изучение программного лексико-грамматического материала происходит параллельно с систематическим ознакомлением иностранных учащихся с историей, культурой страны, современной действительностью. Усвоение информации о России не только повышает мотивацию изучения русского языка, но и помогает адаптации иностранных студентов в новой языковой, социальной и культурной среде.

Как правило, иностранным студентам не хватает именно тех знаний о культуре, которые обеспечивают общение на русском языке в месте их проживания и обучения. Приезжая в другую страну, город, любой иностранец интересуется его прошлым и настоящим. У него появляется необходимость лучше узнать место, где он живет, работает и учится, ориентироваться в нем, понять нравы и обычаи его жителей.

В целях реализации регионального лингвокультурного компонента и формирования знаний иностранных учащихся по культуре речи в Ивановском государственном химико-технологическом университете на кафедре русского языка студенты-иностранцы знакомятся с наиболее интересными и актуальными материалами об ивановском крае, получают необходимые для общения на русском языке фоновые знания.

Выполнению поставленной цели способствуют комплексные задания, построенные на конкретном языковом материале и состоящие из нескольких ступеней — упражнений, восходящих от более простого к сложному. Основой обучения служит текст, облегчающий переход к условиям реальной коммуникации. Весь подбираемый текстовый материал отражает национальную самобытность края, порождает чувство уважения к русской культуре, позволяет иностранным учащимся преодолеть культурный барьер при общении в иноязычной среде. Учащиеся читают тексты «Из истории города Иваново», «Иваново сегодня», «Ивановский государственный химико-технологический университет», «Левитан в Плесе», «Палехское чудо», «Шуйская гармонь» и другие.

Вначале ведется предварительная языковая подготовка, которая расширяет языковой опыт учащихся, позволяет прочнее усвоить учебный материал, а затем подготовить собственное высказывание на основе прочитанного текста или выступить в роли участника диалога (дискуссии). Такой подход в методике преподавания русского как иностранного оправдан еще и тем, что формирование коммуникативных умений иностранного учащегося невозможно без овладения фонетическими, графическими, лексическими и грамматическими нормами современного русского языка.

Особое внимание в предтекстовой работе уделяется безэквивалентным словам и словам с фоновой неполноэквивалентностью, которые являются хранителями русской национально-культурной семантики и находят свое отражение в языке. Иностранным студентам презентуются национальные русские реалии и концепты. Это такие слова и словосочетания, как лен, холст, пряжа, губерния, текстильный край, палехская шкатулка, шуйская гармонь и другие.

Концепт раскрывается лишь на уровне коммуникации, т.е. в ситуациях общения, и закрепляется в языке за отдельными словами или словосочетаниями, а каждая языковая единица в процессе своего существования обрастает в речевом общении определенной совокупностью ассоциативных связей с другими единицами. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку некоторый смысл, который передается преподавателем студенту, вводится в ассоциативно-вербальную сеть, соотносится с концептами своей и чужой культуры. Становится очевидным, что иностранный студент имеет возможность овладеть национально-культурной спецификой общения.

В современной методике преподавания языков дискурсивная компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции. Использование видеозаписей (видеоряда) позволяет развить дискурсивные навыки, т.е. навыки осознанного и целенаправленного порождения и восприятия дискурсов — целостных речевых произведений, которые могут представлять собой констатирующее описание, оценочное описание, повествование и рассуждение. Организующая роль преподавателя, побуждающая студента к высказыванию, созданию дискурса, в первую очередь, основывается на зрительном компоненте, поскольку студентам легче включиться в обсуждение увиденного. Благодаря работе с видеорядом учащиеся получают возможность участия в ситуации общения на иностранном языке: они могут задавать интересующие их вопросы, вступать в дискуссии, высказывать мнение и доказывать свою точку зрения. Подтверждается заинтересованность студентов в развитии речевой культуры на основе материалов видеоряда, позволяющих оптимизировать речемыслительную деятельность. Однако важно, чтобы учащиеся не просто заучивали информацию, а активно использовали ее при общении с носителями языка. В связи с этим особое значение приобретает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы, способствующей значительному повышению уровня мотивации студентов и организующей обобщающее повторение пройденного материала.

«Аудиторная и внеаудиторная работа — это единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков, лингвистической и социокультурной компетенции» [3. С. 270]. Только комплексность учебной и внеаудиторной работы значительно повышает эффективность учебного процесса, активизирует возможности студента и помогает формированию речевой культуры. Одной из форм внеаудиторной работы с иностранными студентами являются экскурсии, во время которых студенты оказываются в реальной речевой ситуации. Учащиеся не просто знакомятся с достопримечательностями Ивановской области (музей Левитана в Плесе, музей палехской миниатюры в Палехе, площадь Революции в Иванове),

погружаются в культурную среду, но и активно обмениваются своими впечатлениями с представителями других народностей. Межкультурная коммуникация в данной ситуации уже не выбор, а необходимость.

Овладению навыками активного речевого общения способствует использование в учебной работе видеозаписей (видеоряда). Поэтому во время экскурсий учащиеся получают задание: запечатлеть на фото (видеокамеру) понравившиеся места. Затем на занятиях студенты должны презентовать собранный материал и рассказать об увиденном и услышанном.

Однако коммуникативная компетенция учащегося не может быть создана без языковой компетенции, поэтому на занятиях обычно ведется одновременная комплексная работа над лексико-грамматической системой. В процессе презентации видеоряда учащийся переходит от осознаваемого и осознанного употребления языковых единиц к автоматическому использованию их в речи. Подготовленные студентами видеофильмы позволяют совершенствовать интонационную культуру речи иностранных учащихся, способствуют корректировке произносительных и грамматических норм. А если учащиеся получают задание оформить свои мысли в письменной форме, то совершенствуется письменная культура речи.

Таким образом, комплексное использование различных форм работы позволяет преподавателю вести целенаправленную работу по формированию речевой культуры иностранных учащихся и способствует повышению общего уровня культуры студентов. В данном случае реализуется современный подход к обучению: язык — цель, культура — средство. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку возможно только при условии использования языка как средства познания национальной культуры. Практика преподавания РКИ доказала невозможность «адекватной коммуникации на изучаемом языке, если этот язык изучается только как новый код, в отрыве от выражаемой им национальной культуры» [5. С. 5]. Таким образом, очевидно, что культурологическая осведомленность иностранного учащегося, в частности региональный компонент, — необходимое условие формирования речевой культуры студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бельчиков Ю.А.* Культура речи и обучение иностранцев русскому языку // *Русский язык за рубежом*. — 1988. — № 2.
- [2] *Вопросы культуры речи: Сб. статей / Под ред. С.И. Ожегова*. — М., 1959. — Вып. 2.
- [3] *Кулакова В.А.* Внеаудиторная работа как средство развития межкультурной коммуникации (клуб «Друзья русского языка») // *I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы»: Сб. статей*. — М., 2008.
- [4] *Куриленко В.Б.* Культурно-языковое образование студентов-нефилологов // *I Международная научно-методическая конференция «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы»: Сб. статей*. — М., 2008.
- [5] *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — М., 2000.

## **FOREIGN STUDENTS SPEECH CULTURE FORMATION TAKING INTO ACCOUNT REGIONAL COMPONENT**

**E.N. Strelchuk**

Department of Russian Languages  
Ivanovo State University of Chemistry and Technology  
*F. Engelsa avenue, 7, Ivanovo, Russia, 153000*

This article deals with the problem of Russian speech culture teaching with foreign student's taking into account regional component. A special attention is paid to a communicative aspect aimed at the linguaculturological approach to teaching. The attempt is being made to prove the effectiveness of using various forms of work (both auditorium and extra activities).

**Key words:** the linguaculturological science, speech culture, communicative skills, regional component, text, discourse, concept, auditorium and extra activities, video set.

# МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

## КУРС ФИЗИКИ В МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Ю.С. Архангельская, Л.А. Козырь

Кафедра биофизики КГА им. Маймонида  
*ул. Большая Бронная, 6, Москва, Россия 103104*

В статье рассматривается один из способов реализации модульного обучения студентов медицинского факультета. В статье представлен общий подход к построению модульных программ. Рассмотрена методика организации учебной деятельности студентов на примере модуля «Метаболизм».

**Ключевые слова:** модульное обучение, биологическая физика, медицина, форма занятий.

Анализ профессиональной деятельности врача показывает, что успешное решение научных и практических проблем зависит от степени осознания объективной логики организации и поведения человеческого организма как сложной целостной открытой системы. Формирование у студентов мышления с системным типом ориентировки предполагает построение новых учебных программ. Содержание таких программ должно отражать интеграцию знаний различных учебных дисциплин, а построение программ — инвариантную структуру познавательной деятельности студентов. Модульная система обучения в полной мере позволяет разработать такие учебные программы. Последовательное изучение биологических объектов как биосистем с их специфической морфо-функциональной организацией и структурами на первоначальном этапе модульного обучения позволят сформировать знания о механизме функционирования живого. На последующих этапах модульного обучения полученные знания, выступая в своей познавательно-ориентировочной функции, обеспечивают формирование профессиональных видов деятельности и типа мышления, отвечающего современному уровню развития науки. Познавательное движение с системным типом ориентировки как внутри каждого модуля, так и между модулями представляет собой инвариантную структуру учебной деятельности. Содержание и структура учебной программы по каждому модулю выстраивается в логике анализа объекта на разных уровнях его организации: уровень целостных свойств системы и ее целостной организации; уровень развития системы; макроскопический и микроскопический уровни организации; уровень поведения.

В Государственной классической академии имени Маймонида на факультете социальной медицины более десяти лет реализуется модульная технология обучения на доклинической подготовке для студентов 1 и 2 курсов. Общая учебная программа по всем учебным общетеоретическим дисциплинам включает в себя 15 модулей. Название модулей и последовательность их представления в учебном процессе определяется уровнем организации биологической системы: «Вводный», «Клетка», «Развивающий организм», «Ткани», «Метаболизм», «Центральная нервная система», «Сердечно-сосудистая система», «Кровь», «Дыхание», «Опорно-двигательный аппарат», «Пищеварение», «Выделение». Первые 6 модулей студенты изучают на первом курсе, остальные на втором.

В модульной системе образования модули «Эндокринная система», «Репродуктивная система», «Сенсорные системы» по физике и биофизике на этапе общетеоретической подготовки выступают системообразующим фактором в синтезе таких учебных дисциплин, как биология, физиология, цитология и гистология, анатомия. Эти знания раскрывают сущность физических процессов, лежащих в основе жизнедеятельности человека, дают представления о физических методах исследования биосистем, их диагностирования и воздействия на них с целью лечения. В курсе физики биологический объект рассматривается как физическая система на разных уровнях ее представления (механическая система, термодинамическая система, молекулярная, электрическая и т.д.). На каждом из этих уровней выделяются: целостные физические свойства системы; физические параметры, характеризующие эти свойства; параметры, описывающие состояние и поведение системы; структура системы и ее компоненты; системообразующие связи между компонентами системы; межуровневые отношения. Выделенная инвариантная схема познавательного движения в изучении биосистем открывает студентам пути применения физических знаний и методов при исследовании свойств и функции живых систем. Логика этой схемы и ее содержание, отражая системный подход к изучению объекта, выступает теоретической основой фундаментализации биологических и медицинских знаний.

Для активизации учебной деятельности студентов используются как традиционные формы обучения (лекции, семинарские занятия, лабораторный практикум), так и современные способы обучения. Изложение лекций начинается с постановки медико-биологической проблемы и подходов к ее решению на разных уровнях системного анализа объекта исследования, а далее рассматриваются необходимые теоретические знания и их применение в практической деятельности. Большая часть практических занятий проводится или в форме деловой игры, или в форме дискуссии. Часто такие занятия проводятся совместно с преподавателями других дисциплин, участвующих в данном модуле.

Остановимся более подробно на реализации данной технологии обучения на примере модуля «Метаболизм». В этом модуле изучаются такие учебные дисциплины, как биология, физика, органическая биохимия, физиология.

На изучение темы «Метаболизм» по курсу физики отводится 20 академических часов (лекции — 8 часов; семинары — 12 часов; зачетное занятие — 3 часа).

При изучении физических аспектов метаболизма биологический объект (клетка, ткань, целый организм) рассматривается первоначально как термодинамическая система, далее — как молекулярная и квантовая системы.

При изучении темы «Метаболизм» лекции проводятся по следующим темам:

*Тема № 1. Энергообмен. Источники свободной энергии живого организма и виды совершенствования их работ.*

1.1. Термодинамика и ее значение в познании окружающего мира.

1.2. Живые организмы и первое начало термодинамики. Работа Майера «Органическое движение в связи с обменом веществ».

1.3. Экспериментальное изучение энергетического обмена живых систем. Изменение внутренней энергии живого организма. Схема преобразования энергии в живом организме. Свободная энергия живого организма и виды работ, совершаемые им.

1.4. Биологическое окисление питательных веществ. Энергия АТФ и виды ее изменения. Первичное и вторичное тепло. Основной обмен при условии максимального покоя.

*Тема № 2. Теплообмен. Способы теплообмена.*

2.1. Теплопроводность. Физические основы теплопроводности. Коэффициент теплопроводности. Теплопроводность тканей.

2.2. Конвекция. Физические основы конвекции. Коэффициент теплоотдачи. Оптимальные условия конвекционных процессов.

2.3. Испарение. Физические основы испарения. Удельная теплота парообразования. Скорость испарения и ее зависимость от природы жидкости, температуры, градиента температуры, влажности.

*Тема № 3. Тепловое излучение.*

3.1. Природа теплового излучения. Характеристики теплового излучения. Черное тело. Закон Кирхгофа. Законы теплового излучения черного тела.

3.2. Источники теплового излучения. Теплоотдача организма. Излучение Солнца. Источники теплового излучения, применяемые для лечебных целей.

3.3. Тепловое излучение поверхности тела человека. Понятие термографии.

*Тема № 4. Биофизические основы температурного гомеостаза.*

4.1. Физические основы температурного гомеостаза. Теплопродукция и теплоотдача организма. Основной обмен, химическая терморегуляция.

4.2. Механизм физической терморегуляции. Терморегуляция внутренних органов. Различные виды потерь. Испарение и потоотделение.

4.3. Основное уравнение теплового баланса человека.

Практические занятия проводятся на семинарских занятиях в форме «деловой игры» по следующим темам: 1) Живые организмы и первое начало термодинамики; 2) Тепловое излучение поверхности тела человека; 3) Биофизические основы температурного гомеостаза.

Для подготовки к семинарскому занятию студенты получают контрольные вопросы, проработка которых осуществляется на основе изложенного лекционного материала, а также школьного курса по данной теме. Приведем пример.

**Семинар № 1 «Живые организмы и первое начало термодинамики».** На семинарском занятии все студенты делятся на три группы. Каждая группа получает задание. Студенты в каждой группе совместно готовят сообщение по заданной теме, решают предложенную им задачу и придумывают по два вопроса другим группам. Далее студенты каждой группы выступают у доски с сообщениями, объясняют решение задачи и отвечают на дополнительные вопросы товарищей и преподавателя.

Приведем пример одного из заданий по данной теме.

1. *Тема сообщения:* «Первый закон термодинамики».

2. *Задача.* Суточная диета человека массой 70 кг содержит 400 г белка, 22 г жиров и 80 г углеводов, удельная теплота сгорания которых равна соответственно 20,1 МДж/кг, 39,8 МДж/кг, 16,7 МДж/кг. Определить количество теплоты, выделяемое человеком, если он в этот день совершил восхождение на гору высотой 2 км.

*Дополнительные вопросы:*

1. Запишите первое начало термодинамики, применительно к изотермическому, изобарному, изохорному и адиабатному процессам.

2. Какой из процессов необходимо учитывать при описании энергообмена живого организма?

3. Какой биохимический процесс в организме является наиболее энергоемким?

Многолетний опыт проведения таких занятий показывает, что учащиеся проявляют большую активность, в обсуждение вовлекаются все студенты. Коллективное решение проблемы развивает у них дух товарищества, рождает творческие споры, раскрывает индивидуальные способности обучаемых. При подготовке к практическим занятиям студенты используют и дополнительную литературу. На начальном этапе обучения студенты в логике традиционного школьного образования просто заучивали и воспроизводили информацию по предметному признаку, не могли проанализировать проблему и выдвинуть способ ее решения. В дальнейшем при подготовке к занятиям студенты научились выделять необходимую научную информацию по различным дисциплинам и определять этапы собственной деятельности при решении поставленной проблемы. В ответах обучаемых на поставленные вопросы отчетливо прослеживается схема познавательного движения с системным типом ориентировки. Оценки выступающей группы составляли студенты других групп. Они анализировали полноту ответа, логику изложения материала, умение применить знания к решению задач, дополняли ответы. Таким образом, студенты, оценивая ответы товарищей, переосмысливали и собственные знания, осваивали логику изложения учебного материала.

Опыт работы по модульной системе показывает, что у всех студентов возрастает мотивация к обучению, повышается интерес к изучению курса физики. В процессе обучения формируется убежденность в необходимости и значимости получаемых знаний не только по физике, но и по другим дисциплинам.

По завершении изучения каждого модуля студенты сдают экзамен. В билеты включаются вопросы, ответы на которые требуют интеграции знаний по разным дисциплинам, входящим в содержание данного модуля. Проведенный сравнительный анализ результатов обучения показал, что уровень сформированных знаний у студентов в модульной системе обучения выше, чем в традиционной.

Дальнейшее внедрение курса медицинской и биологической физики в модульную систему обучения предполагает разработку совместно с преподавателями клинических кафедр модулей для студентов старших курсов по следующим темам: «Лазеры и их применение в офтальмологии», «Ультразвук и его применение в медицине», «Биофизические основы фотобиологической медицины», «Физические основы клинической дозиметрии», «Экология и физика» и т.д.

## **COURS OF PHYSICS IN THE MODULAR LEARNING PROGRAMS FOR STUDENTS**

**Y.S. Arhangelskaya, L.A. Kosir**

Department of Biological physics KSA n. Maymonid  
*Big Bronnaya str., 6, Moscow, Russia, 103104*

This paper describes one of the implementation methods of modular learning on the Faculty of Medicine. The general approach to the design of modular learning programs is provided. The «Metabolism» modular unit exemplifies teaching methodology.

**Key words:** medicine, biological physics, form of teaching.

---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ E-LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

**Н.М. Баранова**

Кафедра экономико-математического моделирования  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198*

**А.А. Змушко**

Кафедра общетеоретических дисциплин  
Филиал Российского государственного социального  
университета в г. Наро-Фоминске  
*Киевское шоссе, 5, Наро-Фоминск, Россия, 143300*

В статье рассматриваются вопросы использования информационных технологий при обучении математике (информатике и др.) российских и иностранных студентов различных специальностей в малых группах по методике сотрудничества.

**Ключевые слова:** информационные технологии, обучение математике, методика сотрудничества.

Современное состояние педагогических исследований характеризуется активным поиском новых методов, форм и средств обучения. Актуальна проблема педагогического осмысления целей и задач использования информационных технологий (далее — ИТ) в процессе обучения. Вопросом создания и использования ИТ в обучении, научное обоснование педагогической целесообразности их применения, психолого-педагогическим проблемам проектирования и использования ИТ посвящены многочисленные труды исследователей Ю.С. Барановского, С.М. Вишняковой, А.П. Ершовой и др.

В связи с этим можно отметить, что сегодня предпринимаются попытки поновому определить как роли преподавателей и учащихся, так и процессы их взаимодействия в ходе обучения. Разработка новой, ориентированной на учащегося программы, построенной на диалоговых формах обучения, т.е. основанных на взаимопонимании и взаимодействии, является одним из важнейших компонентов в процессе преобразования учебного процесса на основе сотрудничества.

Наглядное использование ИТ и опыта работы в малых группах в учебном процессе экономического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) и филиала Российского государственного социального университета (РГСУ) в г. Наро-Фоминске можно проследить на примере обучения математике российских и иностранных студентов экономических и юридических специальностей [1—3].

Анализируя учебный процесс российских и иностранных студентов экономического факультета РУДН, можно утверждать, что сетевые компьютерные тех-

нологии и сформировавшаяся на их основе всемирная информационная сеть Интернет предоставляют огромные возможности для организации обучения: оперативный обмен достаточно крупными информационными блоками между «подмножествами интернет-серверов и конечными пользователями» (обмен файлами, электронная почта, телеконференции, аудио-, видеоконференции в режиме он-лайн) [2].

Процесс обучения на экономическом, юридическом факультетах построен при всестороннем внедрении компьютерных сетевых технологий в информационно-педагогическую среду данного факультета, т.е. основан на так называемой концепции «клиент-сервер», при которой определенная учебная информация, находящаяся на сервере факультета (университета) доступна всем участникам учебного процесса [2].

Согласно принципам педагогики сотрудничества, а также целостному подходу к функциям общения (приобщение себя к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям) позиция учащегося при обучении в малых группах на основе сотрудничества рассматривается как активно влияющая на форму и содержание обучения. Учебный процесс в малых группах на основе сотрудничества, с использованием ИТ, представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем направлениям [4]:

- «прямая связь» (преподаватель → студент);
- «обратная связь» (студент → преподаватель);
- «внутренняя связь» (преподаватель ↔ педагогический коллектив; студент ↔ студент).

Данные формы информационного взаимодействия были рассмотрены в статьях [1—3]. Остановимся более подробно на так называемой «внутренней связи «студент ↔ студент» в рамках их совместной деятельности на занятиях по математике (информатике), проводимых с применением технологии обучения в малых группах на основе сотрудничества. При этом можно выделить некоторые стратегии межличностных взаимодействий индивидов [4]:

- сотрудничество, или активная помощь друг другу в достижении результата, которое может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон;
- одностороннее принятие (активные действия одной стороны и принятие их другой без активного включения в общую работу);
- уклонение от взаимодействия (обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности);
- одностороннее противодействие (одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели);
- противоборство (обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (конфликтная форма взаимодействия));
- компромиссное взаимодействие (стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства).

Как показывает опыт, такой способ обучения основан на взаимопонимании и взаимодействии всех участников педагогического процесса (студент ↔ студент; преподаватель ↔ студент), т. е. на основе сотрудничества, что предполагает [4]:

- отработку техники обучения по методике сотрудничества;
- освоение методологии решения проблем (ситуационный анализ, игры, имитация ситуаций);
- реализацию методов управления групповым процессом (как управлять взаимодействием, справляться с шумом, молчанием и др. техники управления учебным коллективом).

Помимо стратегий взаимодействия выделяют также признаки эффективной совместной деятельности, или сотрудничества [5; 6]. Это:

- сопричастие участников деятельности во времени и пространстве (педагог и учащиеся объединены пространством и временем непосредственно на занятии или вне него через учебные порталы сети Интернет (economist.rudn.ru, web-local.rudn.ru), электронную почту и др.;
- наличие единой цели и общей мотивации для всех участников педагогического процесса;
- наличие органов организации и руководства, которые осуществляют управление процессом совместной деятельности (в учебной ситуации руководящую роль берет на себя, как правило, педагог);
- согласованность индивидуальных операций участников для получения конечного продукта, т.е. совмещение прав и обязанностей индивидов в совместной деятельности;
- возникновение в процессе деятельности межличностных отношений, которые, в свою очередь, оказывают влияние на успешность совместной деятельности;
- получение единого конечного результата (продукта) совместной деятельности (достижение поставленной цели).

При традиционном обучении процесс педагогического руководства практически не рассматривал студента как субъекта; при обучении в малых группах на основе сотрудничества открываются широкие возможности для реализации субъектных позиций участников педагогического процесса.

Полноценное сотрудничество становится возможным, если учащиеся, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что представляет собой партнер по общению.

И в этом активную роль должны сыграть ИТ, непосредственно внедренные в учебный процесс вуза. Информационный поток между участниками педагогического процесса будет осуществляться посредством:

- представления в электронном виде учебно-тематических и календарных планов по учебным дисциплинам кафедры, программ, лекций, учебных материалов, заданий, вопросов, лабораторных, самостоятельных, контрольных, курсовых, дипломных и других видов работ, вывешиваемых и постоянно обновляемых на портале экономического факультета (economist.rudn.ru), на портале университета (web-local.rudn.ru);

— демонстрации лекционного материала с использованием компьютерных презентаций, ежегодно корректируемых и обновляемых преподавателями кафедры в соответствии учебной программой кафедры;

— представления компьютерных обучающих программ по отдельным разделам математики и информатики, правовой информатике и др.;

— размещения на учебном портале факультета и университета электронных учебников, подготовленных на основе мультимедийных гипертекстовых технологий;

— разработанных и всесторонне внедренных в учебный процесс тестирующих программ (тесты On-line) для осуществления поэтапного, промежуточного и результирующего контроля учащихся, оценки остаточных знаний студентов при аттестации вуза РФ;

— размещения на сайте факультета рейтинга успеваемости студентов;

— общего сетевого дискового пространства «Student», «Teacher»;

— внешних мобильных носителей информации;

— участия в российских и международных конференциях (в том числе и телеконференций, аудио-, видеоконференций в режиме On-line);

— использования возможностей Интернет (E-mail, UseNet, ICQ, IRC и др.) и беспроводных средств доступа Wi-Fi, Bluetooth и др.

Использование ИТ в процессе обучения дает возможность студентам меньше зависеть от непосредственного контакта с преподавателем.

Организация учебного процесса в малых группах на основе сотрудничества с использованием ИТ позволит:

— сформировать знаниевую компетентность, отвечающую личностным потребностям;

— достигнуть коммуникативной компетентности;

— сформировать системно-деятельностную компетентность.

В результате достижения этих целей осуществляется процесс перехода от компьютерной грамотности к информационной компетентности, а затем — к информационной культуре.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранова Н.М. Об информационно-технологическом проектировании учебного процесса // Информатизация и глобализация социально-экономических процессов. II Международная научно-практическая конференция (сборник научных трудов). — М.: ВНИИПВТИ, 2007. — С. 273—274.
- [2] Баранова Н.М. Информационные технологии как средство интенсификации учебного процесса университета // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному. Тезисы докладов и статьи Всеросс. науч.-практ. конфер. — М.: РУДН, 2008. — С. 22—25.
- [3] Змушко А.А. Инновационные технологии: организация обучения математике в малых группах на основе сотрудничества // Международная научная конференция «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство». — Плоцк, Польша, 2006. — С. 260—262.

- [4] Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2005.
- [5] Змушко А.А. Практика обучения студентов гуманитарных специальностей математике в малых группах с использованием информационных технологий // Сборник монографических статей «Инновационные вопросы образования». — М.: Изд-во МГУСС, 2008.
- [6] Баранова Н.М., Змушко А.А. Инновационные технологии: обучение в малых группах по методике сотрудничества // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2008. — № 3. — С. 92—97.

## **USE OF TECHNOLOGIES E-LEARNING AT TRAINING TO MATHEMATICS IN SMALL GROUPS ON THE BASIS OF COOPERATION**

**N.M. Baranova**

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

**A.A. Zmushko**

Faculty of general-theoretical disciplines  
Branch of the Russian state social university in Naro Fominsk  
*Kiev highway, 5, Naro-Fominsk, Russia, 143300*

In the article questions of use IT are considered at training to mathematics (computer science, etc.) the Russian (foreign) students of various specialities (humanitarian, technical) in small groups by a technique of cooperation.

**Key words:** training to mathematics, information technologies, technique of cooperation.

---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ E-LEARNING ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

**Н.М. Баранова**

Кафедра экономико-математического моделирования  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

**А.А. Змушко**

Кафедра общетеоретических дисциплин  
Филиал Российского государственного социального  
университета в г. Наро-Фоминске  
*Киевское шоссе, 5, Наро-Фоминск, Россия, 143300*

В статье рассматриваются вопросы использования информационных технологий при обучении математике (информатике и др.) российских и иностранных студентов различных специальностей в малых группах по методике сотрудничества.

**Ключевые слова:** информационные технологии, обучение математике, методика сотрудничества.

Современное состояние педагогических исследований характеризуется активным поиском новых методов, форм и средств обучения. Актуальна проблема педагогического осмысления целей и задач использования информационных технологий (далее — ИТ) в процессе обучения. Вопросом создания и использования ИТ в обучении, научное обоснование педагогической целесообразности их применения, психолого-педагогическим проблемам проектирования и использования ИТ посвящены многочисленные труды исследователей Ю.С. Барановского, С.М. Вишняковой, А.П. Ершовой и др.

В связи с этим можно отметить, что сегодня предпринимаются попытки поновому определить как роли преподавателей и учащихся, так и процессы их взаимодействия в ходе обучения. Разработка новой, ориентированной на учащегося программы, построенной на диалоговых формах обучения, т.е. основанных на взаимопонимании и взаимодействии, является одним из важнейших компонентов в процессе преобразования учебного процесса на основе сотрудничества.

Наглядное использование ИТ и опыта работы в малых группах в учебном процессе экономического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) и филиала Российского государственного социального университета (РГСУ) в г. Наро-Фоминске можно проследить на примере обучения математике российских и иностранных студентов экономических и юридических специальностей [1—3].

Анализируя учебный процесс российских и иностранных студентов экономического факультета РУДН, можно утверждать, что сетевые компьютерные тех-

нологии и сформировавшаяся на их основе всемирная информационная сеть Интернет предоставляют огромные возможности для организации обучения: оперативный обмен достаточно крупными информационными блоками между «подмножествами интернет-серверов и конечными пользователями» (обмен файлами, электронная почта, телеконференции, аудио-, видеоконференции в режиме онлайн) [2].

Процесс обучения на экономическом, юридическом факультетах построен при всестороннем внедрении компьютерных сетевых технологий в информационно-педагогическую среду данного факультета, т.е. основан на так называемой концепции «клиент-сервер», при которой определенная учебная информация, находящаяся на сервере факультета (университета) доступна всем участникам учебного процесса [2].

Согласно принципам педагогики сотрудничества, а также целостному подходу к функциям общения (приобщение себя к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям) позиция учащегося при обучении в малых группах на основе сотрудничества рассматривается как активно влияющая на форму и содержание обучения. Учебный процесс в малых группах на основе сотрудничества, с использованием ИТ, представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем направлениям [4]:

- «прямая связь» (преподаватель → студент);
- «обратная связь» (студент → преподаватель);
- «внутренняя связь» (преподаватель ↔ педагогический коллектив; студент ↔ студент).

Данные формы информационного взаимодействия были рассмотрены в статьях [1—3]. Остановимся более подробно на так называемой «внутренней связи «студент ↔ студент» в рамках их совместной деятельности на занятиях по математике (информатике), проводимых с применением технологии обучения в малых группах на основе сотрудничества. При этом можно выделить некоторые стратегии межличностных взаимодействий индивидов [4]:

- сотрудничество, или активная помощь друг другу в достижении результата, которое может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон;
- одностороннее принятие (активные действия одной стороны и принятие их другой без активного включения в общую работу);
- уклонение от взаимодействия (обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности);
- одностороннее противодействие (одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели);
- противоборство (обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (конфликтная форма взаимодействия));
- компромиссное взаимодействие (стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства).

Как показывает опыт, такой способ обучения основан на взаимопонимании и взаимодействии всех участников педагогического процесса (студент ↔ студент; преподаватель ↔ студент), т. е. на основе сотрудничества, что предполагает [4]:

- отработку техники обучения по методике сотрудничества;
- освоение методологии решения проблем (ситуационный анализ, игры, имитация ситуаций);
- реализацию методов управления групповым процессом (как управлять взаимодействием, справляться с шумом, молчанием и др. техники управления учебным коллективом).

Помимо стратегий взаимодействия выделяют также признаки эффективной совместной деятельности, или сотрудничества [5; 6]. Это:

- сопричастие участников деятельности во времени и пространстве (педагог и учащиеся объединены пространством и временем непосредственно на занятии или вне него через учебные порталы сети Интернет (economist.rudn.ru, web-local.rudn.ru), электронную почту и др.;
- наличие единой цели и общей мотивации для всех участников педагогического процесса;
- наличие органов организации и руководства, которые осуществляют управление процессом совместной деятельности (в учебной ситуации руководящую роль берет на себя, как правило, педагог);
- согласованность индивидуальных операций участников для получения конечного продукта, т.е. совмещение прав и обязанностей индивидов в совместной деятельности;
- возникновение в процессе деятельности межличностных отношений, которые, в свою очередь, оказывают влияние на успешность совместной деятельности;
- получение единого конечного результата (продукта) совместной деятельности (достижение поставленной цели).

При традиционном обучении процесс педагогического руководства практически не рассматривал студента как субъекта; при обучении в малых группах на основе сотрудничества открываются широкие возможности для реализации субъектных позиций участников педагогического процесса.

Полноценное сотрудничество становится возможным, если учащиеся, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что представляет собой партнер по общению.

И в этом активную роль должны сыграть ИТ, непосредственно внедренные в учебный процесс вуза. Информационный поток между участниками педагогического процесса будет осуществляться посредством:

- представления в электронном виде учебно-тематических и календарных планов по учебным дисциплинам кафедры, программ, лекций, учебных материалов, заданий, вопросов, лабораторных, самостоятельных, контрольных, курсовых, дипломных и других видов работ, вывешиваемых и постоянно обновляемых на портале экономического факультета (economist.rudn.ru), на портале университета (web-local.rudn.ru);

— демонстрации лекционного материала с использованием компьютерных презентаций, ежегодно корректируемых и обновляемых преподавателями кафедры в соответствии учебной программой кафедры;

— представления компьютерных обучающих программ по отдельным разделам математики и информатики, правовой информатике и др.;

— размещения на учебном портале факультета и университета электронных учебников, подготовленных на основе мультимедийных гипертекстовых технологий;

— разработанных и всесторонне внедренных в учебный процесс тестирующих программ (тесты On-line) для осуществления поэтапного, промежуточного и результирующего контроля учащихся, оценки остаточных знаний студентов при аттестации вуза РФ;

— размещения на сайте факультета рейтинга успеваемости студентов;

— общего сетевого дискового пространства «Student», «Teacher»;

— внешних мобильных носителей информации;

— участия в российских и международных конференциях (в том числе и телеконференций, аудио-, видеоконференций в режиме On-line);

— использования возможностей Интернет (E-mail, UseNet, ICQ, IRC и др.) и беспроводных средств доступа Wi-Fi, Bluetooth и др.

Использование ИТ в процессе обучения дает возможность студентам меньше зависеть от непосредственного контакта с преподавателем.

Организация учебного процесса в малых группах на основе сотрудничества с использованием ИТ позволит:

— сформировать знаниевую компетентность, отвечающую личностным потребностям;

— достигнуть коммуникативной компетентности;

— сформировать системно-деятельностную компетентность.

В результате достижения этих целей осуществляется процесс перехода от компьютерной грамотности к информационной компетентности, а затем — к информационной культуре.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранова Н.М. Об информационно-технологическом проектировании учебного процесса // Информатизация и глобализация социально-экономических процессов. II Международная научно-практическая конференция (сборник научных трудов). — М.: ВНИИПВТИ, 2007. — С. 273—274.
- [2] Баранова Н.М. Информационные технологии как средство интенсификации учебного процесса университета // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному. Тезисы докладов и статьи Всеросс. науч.-практ. конфер. — М.: РУДН, 2008. — С. 22—25.
- [3] Змушко А.А. Инновационные технологии: организация обучения математике в малых группах на основе сотрудничества // Международная научная конференция «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство». — Плоцк, Польша, 2006. — С. 260—262.

- [4] Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Академия, 2005.
- [5] Змушко А.А. Практика обучения студентов гуманитарных специальностей математике в малых группах с использованием информационных технологий // Сборник монографических статей «Инновационные вопросы образования». — М.: Изд-во МГУСС, 2008.
- [6] Баранова Н.М., Змушко А.А. Инновационные технологии: обучение в малых группах по методике сотрудничества // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2008. — № 3. — С. 92—97.

## **USE OF TECHNOLOGIES E-LEARNING AT TRAINING TO MATHEMATICS IN SMALL GROUPS ON THE BASIS OF COOPERATION**

**N.M. Baranova**

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

**A.A. Zmushko**

Faculty of general-theoretical disciplines  
Branch of the Russian state social university in Naro Fominsk  
*Kiev highway, 5, Naro-Fominsk, Russia, 143300*

In the article questions of use IT are considered at training to mathematics (computer science, etc.) the Russian (foreign) students of various specialities (humanitarian, technical) in small groups by a technique of cooperation.

**Key words:** training to mathematics, information technologies, technique of cooperation.

---

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Н.В. Гагарина

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

Данная статья посвящена вопросам обучения языку специальности: предлагается обучать иностранных студентов подъязыку экономики и математики, на начальном этапе используя условные обозначения и общеизвестные термины. В статье рассматриваются возможные пути решения проблемы оптимизации обучения иностранных студентов на начальном этапе.

**Ключевые слова:** экономический профиль, терминологическая лексика, язык специальности, профессиональная направленность, учебно-научная сфера общения, терминологическая компетенция.

В последнее время в зарубежных странах возрождается интерес к российскому образованию. В Россию приезжают учиться студенты из Иордании, Вьетнама, Китая, Индии, Кореи, из стран Латинской Америки, Африки. Опыт работы с ними показывает, что большинство затрудняется в овладении языком будущей специальности, будь то научно-технический, естественно-научный или гуманитарный профиль. При общей принадлежности указанных профилей к научному функциональному стилю современного русского литературного языка между ними есть свои тонкие различия.

По мнению О.Д. Митрофановой, «поиск более оптимальных форм, способов и приемов учебно-познавательной деятельности вузовского контингента остается незавершенным» [3. С. 72]. Особую актуальность, как нам представляется, приобретает поиск путей, имеющих, помимо общеобразовательной и культурологической ценности, четко выраженную профессиональную направленность. Для иностранных студентов актуальна учебно-научная сфера, связанная с их будущей специальностью, которую обслуживает в стилистике научный стиль современного литературного языка. Один из важных экстралингвистических факторов научного стиля речи — это терминованность текста; именно термины составляют необходимую часть специальной лексики.

Термины («условные знаки науки» в терминологии О.Д. Митрофановой) — «слова или словосочетания, языковые знаки, которые соотношены с соответствующим понятием в системе понятий данной области науки или техники, инструмент объективации научных знаний» [4. С. 68]. Терминология составляет одну из главных групп языкового состава любого научного изложения. Представителям каждой из наук требуется язык терминов, своего рода «скоропись для внутреннего общения, понятная специалистам, удобная своей емкостью, точностью, однозначностью. Условный язык терминов — это такая семиотическая система, которая функционирует по законам естественного языка, во многом подтверждена

тем же процессам, что и словарный состав общего языка в целом. Правда, нельзя не заметить ее ярко выраженной интернациональной корневой основы» [1. С. 39].

Знаки, формулы, символы несут в себе профессиональную информацию, и студенты даже начального этапа обучения, имеющие среднее образование, уже имеют представление о том, какие научные понятия за ними скрываются. Напомним, что «символ — это условное обозначение, во-первых, математических и физических величин, во-вторых, единиц измерения величин и, в-третьих, математических знаков» [2. С. 151], которые имеют словесное выражение. Например, знак  $t^{\circ}$  обозначает во всех дисциплинах температуру;  $m$  — массу;  $s$  — расстояние в математике;  $P$  — цену товара в экономике;  $Q$  — объем предложения (или количество товара) в экономике;  $\Delta$  — изменение в математике и экономике;  $\Delta P$  — изменение цены,  $\Delta Q$  — изменение объема предложения;  $\sqrt{\quad}$  — корень, знаки  $>$   $<$  больше-меньше,  $\perp$  — перпендикуляр,  $\parallel$  — параллельность (математика);  $\Sigma$  — сумму,  $\ell$  — длину и т.д. Благодаря этим установившимся словесно-знаковым соотношениям мы можем с помощью символа возродить («реанимировать») слово.

Учитывая этот факт, возникает вопрос о том, в какой мере условные символы могут помочь в работе со словом на уроках русского языка как иностранного, а именно в отборе и распределении необходимого лексического минимума для начального этапа обучения, в выборе способов семантизации и закрепления нужного для учебно-профессионального общения словарного материала.

Формирование умений и навыков общения с опорой на условные научные обозначения и графику можно начинать, по нашему мнению, достаточно рано. Работа же над так называемым специальным языком науки (терминами, символами, знаками) приобретает особое значение именно на занятиях по русскому языку по нескольким причинам. Во-первых, некоторые символы и знаки знакомы иностранным студентам из средней школы. Во-вторых, опора на символы и уже знакомые иностранным студентам знаки облегчает процесс усвоения материала. В-третьих, «условные знаки науки» при восприятии научного текста повышают мотивацию занятий русским языком (помогают студентам, практически не владеющим языком, понимать текст на неродном языке). Кроме того, сочетание слова с наглядным образом создает в сознании индивида прочные связи между понятиями и их ментальными репрезентациями.

Таким образом, начиная работу над лексическим материалом с терминологических единиц, имеющих графическое оформление, на следующем этапе предлагаем отработать термины, которые не имеют графической формы. Так, язык экономической специальности, соответствуя в целом ведущим стилевым чертам научного стиля речи (логичность, ясность, точность, ограниченность, стандартизация и др.), на наш взгляд, имеет особый облик: прежде всего, особенность заключается в структуре терминов. Многие термины по экономике состоят из нескольких слов (*экономическое потребление, факторы производства, закон спроса, предельная полезность* и др.) или образованы способом словосложения (*себестоимость, капиталоемкий, энергоемкий, разноуровневый* и др.).

Терминологическая лексика несет большую информативную нагрузку, в связи с чем ее знание является одним из основных условий понимания высказыва-

ния. Поэтому особенно важно найти способы семантизации, адекватно раскрывающие понятийное содержание термина. К числу таковых относится вышеназванное употребление символов, знакомых иностранным студентам знаков и формул, а также группировка слов по категориям понятий. Например: свойства (*полезность, экономичность, энергоёмкость*); процессы (*производство, спрос, предложение, накопление, сбыт*). Также помогает раскрытию содержания терминологической лексики и ее группировка по словообразовательному признаку. Так, например, студенты учатся выделять общий корень в словах (*экономика, экономить, экономический, экономный; производство, производить, производственный*), учатся сопоставлять новые термины и старые. Такие задания развивают языковую догадку. При работе со связным текстом учащиеся могут понять содержание определенного слова: *реорганизация (фирмы)* — переустройство и новая организация фирмы вследствие каких-либо причин. При понимании терминологической лексики большую помощь студентам экономических вузов оказывает и знание тех значений, которые приносят в слово суффиксы -ани, -ов, -ени, -ство, -ние и т.д. (*«изменение состояния, производство»*), а также знание значений интернациональных элементов: макро-, микро-, поли-, моно-, интер-, дис-, транс-, инфра- (*макроэкономика, микроэкономика, олигополия, монополия, интернациональный, ценовая дискриминация, дисконтирование, транзакция, инфраструктура*).

Таким образом, очевидно, что для формирования у иностранных студентов экономических вузов терминологической компетенции необходима определенным образом разработанная система тренировочной работы в виде упражнений разных типов и видов с опорой на символы и формулы, способные пробудить их (студентов) интерес и познавательную активность.

Проиллюстрируем возможные типы упражнений на материале терминологических единиц, имеющих графическую форму.

**Задание 1.** *Что означают символы  $t^{\circ}$ ; P; Q;  $\Delta P$ ;  $\Delta Q$ ; ||;  $\Sigma$ ? Если затрудняетесь, обратитесь к словарю.*

**Задание 2.** *Запишите символы словами и составьте возможные сочетания с глаголами.*

$P$	измеряется (в килограммах)
$t$	закипает
$t^{\circ}$	повышается

На следующем этапе можно предложить задания, связанные с отработкой терминов, не имеющих графической формы.

**Задание 3.** *Прочитайте слова и скажите, какие из них нужно употребить в предложении: производство, производственный, производительный, производитель, производная, произведение, производить.*

1. Земля как фактор \_\_\_\_\_ — это сочетание всех природных ресурсов, которые могут быть использованы в производстве.
2. Фирма \_\_\_\_\_ товары для детей.
3. К вспомогательным средствам труда относятся: дороги, мосты, линии электропередач, \_\_\_\_\_ сооружения.
4. Сумма средств производства и рабочей силы — это \_\_\_\_\_ силы.

5.  $57 \times 80$  — это \_\_\_\_\_ чисел.
6. Люди, которые работают в сфере услуг, тоже занимаются \_\_\_\_\_ деятельностью.
7. Человек, который занимается производственной деятельностью, называется \_\_\_\_\_.

**Задание 4.** Выберите однокоренные слова и запишите их:

измерять, экономика, слабый, усиливать, повышение, сила, измерение, увеличивать, сильный, экономить, повышать, увеличение, мера, ослабление, экономический, величина, ослаблять, усиление, экономный, измерительный, ослабление.

В заключение важно отметить, что при раннем введении специальной лексики в процесс обучения достигается накопление словаря, развивается языковая догадка, что способствует подготовке студентов начального этапа обучения к восприятию текстов по экономической специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1973.
- [2] Константинова Л.А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации // Известия ТулГУ. Серия «Русский язык и литература в мировом сообществе». — Вып. 5. Актуальные проблемы описания русского языка и его преподавания в нефилологических вузах. — Тула: Изд-во ТулГУ, 2003. — С. 3—238.
- [3] Митрофанова О.Д. Профильность в обучении языку и культуре русской речи // Известия ТулГУ. Серия «Язык и литература в мировом сообществе». — Вып. 10. Методика преподавания русского языка и литературы. — Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. — С. 72—82.
- [4] Присяжнюк Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. — № 2. — 1983. — С. 67—71.

## PRESENTATION OF SPECIAL LEXICON OF THE ECONOMIC STRUCTURE AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING OF RUSSIAN AS FOREIGN

N.V. Gagarina

Foreign Languages Chair № 4

Peoples' Friendship University of Russia

Mikluho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

Given clause is devoted to questions of training to language of a speciality: it is offered to train foreign students in a sublanguage of economy and mathematics, at the initial stage using symbols and well-known terms. In clause possible ways of the decision of a problem of optimization of training of foreign students at the initial stage are considered.

**Key words:** an economic structure, terminological lexicon, language of a speciality, a professional orientation, scientific sphere of dialogue, terminological competence.

---

## ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИМПЛИЦИТНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

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 рассматриваются проблемы понимания имплицитного смысла при чтении художественных текстов на уроках русского языка как иностранного, предлагаются приемы обучения пониманию имплицитной информации на примере чтения пародийных текстов.

**Ключевые слова:** приемы обучения, обучение пониманию имплицитной информации, пародии.

Проблема обучения чтению является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Навыки и умения понимания информации при чтении, как эксплицитной, так и имплицитной, играют важную роль как при обучении общему владению русским языком, так и в учебно-профессиональной сфере общения. Чтение как процесс, направленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, является важным аспектом обучения в современной теории и практике преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ), поэтому и привлекает пристальное внимание методистов.

В методической литературе рассматриваются виды чтения (З.И. Клычникова, С.К. Фоломкина), особенности взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности, исследуются психологические механизмы чтения и структура его протекания (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), особенности организации занятий по обучению чтению на разных этапах обучения и в условиях разных профилей обучения (Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева и др.), разрабатываются типы и классификация текстов, предназначенных для обучения чтению (Н.Д. Бурвикова, О.Д. Митрофанова, Н.А. Метс и др.).

Важное значение при обучении РКИ на базовом и более продвинутых уровнях приобретает чтение художественных текстов (далее — ХТ). Главной целью использования художественных произведений на уроках русского языка является понимание и его интерпретация. Специфика ХТ состоит в имплицитности выражения содержания, авторского замысла, поэтому необходимо формировать умения поиска и анализа текстовых единиц с помощью эксплицитно данной информации.

Понимание любого текста основывается на двух факторах. С одной стороны, важно понять лингвистически оформленную, эксплицитно выраженную часть сообщения, для чего необходимо знание языка, на котором делается сообщение; с другой стороны, знание имплицитно представленной, словесно не оформленной части сообщения позволяет уяснить полный смысл ХТ. Прочтение текста только

(или почти только) на уровне лингвистически выраженного, так называемого «буквального» прочтения, может в ряде случаев оказаться достаточным для восприятия нехудожественного текста. При обращении к ХТ «буквальное» прочтение может дать только понимание содержания, но не смысла [2. С. 4—5].

Задача интерпретации ХТ заключается в выявлении, экспликации и осмыслении «вторичных» смысловых эффектов, что особенно важно для иноязычных читателей, не обладающих в полной мере знанием той культуры, к носителям которой обращен текст на русском языке. Словесный уровень текста выступает кодом истинного значения, и интерпретация есть декодирование, т.е. обнаружение и именованное скрытого смысла.

В методике РКИ в настоящее время чтению ХТ на уроках русского языка отводится большое внимание в теоретических и практических работах. Например, проф. Н.В. Кулибина отмечает, что восприятие художественного произведения — это актуализация стоящих за словами, эксплицитно не выраженных мыслей, чувств, переживаний и др. [7].

Таким образом, необходимость специальной работы, направленной на понимание имплицитной информации наряду с эксплицитной, представляется очевидной. Имеются практические разработки занятий по обучению чтению художественных произведений с выявлением скрытых смыслов (см., например: [6; 2] и др.). Мы предлагаем читать пародийные тексты, которые специально не подвергались анализу и методической обработке. По нашему убеждению, задача понимания текстов на уровне культуры может быть достигнута с помощью формирования умения выделять в тексте имплицитную информацию. Учитывая свойства пародийных текстов, считаем возможным использовать их в качестве учебного материала, поскольку пародия обладает значительным культурно-национальным потенциалом.

Проблема обучения пониманию имплицитной информации в процессе чтения пародийных текстов является весьма интересной: читая пародии, мы, безусловно, формируем умения понимания скрытого смысла, который содержится в тексте пародии в форме прецедентных феноменов: текстов, высказываний, ситуаций, наименований. Опираясь на работу З.И. Клычниковой [4. С. 34—35], дадим свое определение термину «понимание имплицитной информации». Понимание скрытого смысла есть уяснение: а) связей и отношений объектов и явлений, о которых говорится в пародии в завуалированном виде, посредством эксплицитно выраженных средств, к объектам и явлениям реальной действительности; б) связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых прямо не говорится в тексте пародии; в) тех отношений, которые испытывает к ним говорящее или пишущее лицо и выражает в скрытой форме, а также г) той побудительно-волевой информации, которая имплицитно содержится в пародийном произведении.

Обучение пониманию имплицитных смыслов требует применения определенных приемов обучения, под которыми понимаются «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых — сформировать навыки и умения» по-

нимания [1. С. 239]. Соответственно, приемы понимания пародии — конкретные действия и операции учащегося, призванные помочь понять пародии.

В процессе чтения, понимания и интерпретации пародий могут быть использованы приемы, которыми должен пользоваться как обучающий, так и обучаемый, а именно: постановка вопросов и поиск ответа на них, подбор синонимов и анализ различий в их значении, анализ слова по составу, анализ грамматической формы слова, использование двуязычного словаря, использование толкового (одноязычного словаря), догадка по контексту (опора на знакомые слова, на «здравый смысл», на тему текста, на художественный контекст), анализ сопровождающих предьявление слова (текста) картинок, привлечение фоновых знаний [6. С. 67—73; 85—87], предвосхищение того, о чем именно будет сказано дальше [3. С. 29], мыслительное возвращение к ранее прочитанному и повторное его осмысление под влиянием новой мысли [5. С. 63—64], инсценирование, написание киносценария, создание иллюстраций и др.

Предлагаемая методика обучения пониманию имплицитных смыслов в пародийных текстах в обобщенном виде имеет следующую структуру: во-первых, выделение (обнаружение) сигналов, содержащих скрытый смысл, а также информацию культурного плана; во-вторых, определение доминирующих культурных кодов; в-третьих, выбор приемов понимания пародии; наконец, интерпретация. Ключевым в построении методики обучения чтению считаем культурный код (термин В.В. Красных), заложенный в пародии, который требует расшифровки для достижения высшего уровня понимания пародии.

Часто фоновая информация актуализируется на этапе предтекстовой работы, в которой задания направлены на моделирование знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания. В качестве примера реализации этой цели можно привести фрагмент из урока по «Пародии на плохой детектив» (1967 г.) В. Высоцкого. Вначале предлагаем актуализировать информацию предметно-временного кода культуры. Преподаватель спрашивает, что знают учащиеся о жизни советских людей в тот период. Для понимания анализируемой пародии необходимо вспомнить, что в Советском Союзе того времени большую роль играли органы государственной безопасности. Так, например, была создана Чрезвычайная комиссия. Ее сотрудников называли чекистами (от сокращения ЧК), которые работали тайно. Они призваны были охранять Советский Союз от всего приходящего извне. Идеология была такой, что все советское считалось правильным, лучшим по сравнению с несоветским. Западное влияние рассматривалось как отрицательное, разрушающее порядок жизни советских людей.

Притекстовая работа с пародиями направлена на овладение навыками и умениями самостоятельного понимания пародий с использованием различных приемов понимания. Проследим, какие из них являются ведущими при анализе пародий на социальные явления. Так, при чтении пародии А. Курляндского, А. Хайта на спортивный репортаж «Шайбу! Шайбу!» обращаем внимание учащихся на то, как комментатор защищает своих спортсменов: «Кто-то из канадцев лежит. Кто

же это? А-а, это судья. Досвистелся?.. Очень необъективное судейство на этом чемпионате». Фраза «Досвистелся?..» означает: так тебе и надо, заслужил. Говоря о необъективности судейства на чемпионате, комментатор, по сути, оправдывает нарушения хоккеистов. Прочитав другую цитату: «Вот и сейчас судья ни за что удаляет Рагулина на две минуты. Рагулин ему что-то объясняет... Судья снова встает и удаляет Рагулина до конца встречи», учащиеся заключают, что судья не просто удаляет спортсмена. Многоточие сигнализирует о том, что в это время что-то произошло, а именно: Рагулин ударил судью в очередной раз, за что и был удален с поля. Но репортер не признает вины хоккеиста команды СССР. В данном случае мы используем такие приемы, как прогнозирование, догадка по контексту.

На примере этого спортивного репортажа также можно показать, как абсурдные, на первый взгляд, комментарии репортера позволяют выявить скрытые смыслы, понять метафору произведения в целом. Отвечая на вопрос, какие комментарии кажутся читателям абсурдными, неуместными, учащиеся, применив навыки классификации, приводят примеры из текста пародии, например, из рассказа об игре Мишакове: «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». Сказанные замечания не относятся к хоккею, они не подтверждают, что Мишаков является специалистом своего дела. Более того, последняя фраза позволяет сделать вывод, что он плохой хоккеист. Но комментатор говорит о мастерстве своих спортсменов.

Послетекстовые задания предназначены для проверки глубины и точности понимания прочитанного, они подводят учащихся к выводам, формируют целостное представление смысла произведения, его жанра. Послетекстовые задания также предназначены для обеспечения творческого использования извлеченной информации. Например, прочитав пародию М. Задорнова «Кайф пойман», учащиеся анализируют заглавие и приходят к выводу, что пародия о том, как был пойман иностранный шпион, и о том, что советские люди при этом получили моральной удовлетворение, «поймали кайф». Делая выводы, читатели отметят, что это произведение представляет собой пародию на многие социальные явления (работу НИИ, ее сотрудников, на такие ситуации, как сбор урожая картофеля, строительство подшефных недостроек, работу врачей, железнодорожных служб), а также пародию на иностранных шпионов.

Таким образом, при чтении пародий систематизированная работа с определенным набором приемов позволяет овладеть способами понимания скрытых смыслов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб., 1999.
- [2] *Гореликова М.И.* Интерпретация художественного текста. Рассказы А. Чехова 80-х гг. — М., 1997.

- [3] *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — Саратов, 1982.
- [4] *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.
- [5] *Корниенко Е.Р.* Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). — М., 1996.
- [6] *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб., 2001.
- [7] *Кулибина Н.В.* Самодостаточность художественного текста как условие его понимания // От слова к делу. Сб. докл. (X Конгресс МАПРЯЛ / СПб., 2003). — М., 2003.

## **METHODS OF TEACHING OF UNDERSTANDING IMPLICIT INFORMATION DURING OF TEACHING OF READING**

**S.S. Efimova**

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

The article deals with problems of understanding of implicit meaning while reading fiction at the lessons of Russian as foreign, the article offers methods of teaching of understanding of implicit information on the example of reading parodical texts.

**Key words:** methods of teaching, teaching of understanding of implicit information, parody.

---

## К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОЛЛЕКТИВНЫХ И ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ В КОЛИЧЕСТВЕННО БОЛЬШИХ ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

З.М. Ким

Кафедра латинского языка и русского языка  
Рязанский государственный медицинский университет  
им. акад. И.П. Павлова  
*ул. Высоковольтная, 9, Рязань, Россия, 390026*

В работе предпринята попытка поиска оптимальных способов и приемов работы с языковым материалом в количественно больших группах иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** коллективные и групповые формы работы, оптимальные способы и приемы работы с языковым материалом.

Поиск оптимальных способов и приемов работы с языковым материалом в количественно больших группах иностранных учащихся представляется нам особенно актуальным на сегодняшний день, так как в последние годы учебные группы, насчитывающие по 12—15 человек, стали привычными. Работа в таких группах вынуждает преподавателей к поиску иных эффективных методов и приемов обучения с опорой на новые, современные тенденции в педагогике, психологии и смежных с ними дисциплин, «сотрудничающих» с методикой преподавания, и с учетом имеющегося опыта методистов и психологов.

Одной из влиятельных тенденций настоящего времени являются исследования в области когнитивной психологии, психофизиологии и философии и др., во многом определяющие успешность преподавания и обучения учащегося стратегиям усвоения и запоминания, а также помогающих создать новые технологии отбора и презентации учебного материала, оптимального как для каждого учащегося, так и для группы с учетом их когнитивных типов.

В педагогических и методических исследованиях неоднократно отмечалось, что обучаемые усваивают один и тот же учебный материал с разной скоростью и с разным качеством, а зависит это от каналов восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический) и стилей мышления (конкретный-абстрактный, индуктивный-дедуктивный и др.). Учет типов личности при обучении делает обучение более успешным и эффективным и помогает активизировать учебно-познавательный потенциал учащегося.

Идея личностно-ориентированного обучения давно разрабатывается в отечественной и в зарубежной методике. Индивидуально-дифференцированное обучение предполагает использование преподавателем таких стратегий, при которых обучение идет по единой программе, но учащиеся изучают материал на различных уровнях сложности усвоения. Задача создания такой гибкой личностно ориентированной системы обучения иностранному языку, которая подходила бы разным контингентам учащихся, особенно актуальна в условиях российских вузов,

не только потому, что русский язык изучают студенты разных национальностей, с разным уровнем лингвистической подготовки, но и потому, что группы комплектуются из учащихся разных когнитивных стилей. Задача усложняется и тем, что у всех студентов различные способности. В эффективной системе обучения, учитывающей все необходимые характеристики, учебные материалы непременно сопровождаются механизмами оперативного выбора индивидуальных стратегий обучения. Применение именно такой системы обеспечивает интенсификацию учебного процесса, позволяет обучаемым получать более высокие результаты и рождает чувство удовлетворения процессом обучения.

Из уже опубликованных работ известно, что в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности обучаемых у них формируется определенный способ получения, переработки и воспроизведения информации. Отсюда выводится понятие «когнитивного стиля», т.е. предпочитаемого подхода к решению проблемы, характера поведения в различных ситуациях, особенности представления информации, способности осуществлять когнитивные процессы.

Также известно, что каждая учебная группа имеет свой когнитивный профиль (профиль класса) [2]. Наиболее важными параметрами, определяющими когнитивные предпочтения, по мнению исследователей, являются следующие: а) тип памяти, б) зависимость/независимость от контекста, в) интровертность/экстравертность, г) доминантность полушария (лево/правополушарный).

Коллективные и групповые формы работы, уже давно заявленные в русской лингводидактике, явно недостаточно разработаны в методике преподавания РКИ. Под коллективными формами работы мы вслед за А.Н. Щукиным, Х.И. Лийметц, А.А. Тюковым, В.А. Ляудис понимаем такие приемы обучения, при которых выполнение предлагаемых коммуникативных задач подчинено общей цели и обязательно требует кооперации, распределения обязанностей, делового общения самих учащихся по поводу и средствами учебного материала и включает в себя взаимоконтроль и взаимоответственность [1. С. 107]. Нам представляется, что их использование на уроках РКИ позволяет оптимизировать учебный процесс в количественно больших группах при соблюдении ряда условий.

В числе таковых условий назовем:

— учет индивидуально-психологических особенностей каждого из обучаемых, так называемый «когнитивный стиль»;

— обеспечение роста мотивации и творческой активности учащихся с тем, чтобы никто не оставался «за бортом» учебно-познавательной деятельности на уроке и вне его;

— превращение диффузной группы в «совокупный субъект» не как одномоментный, а достаточно длительный процесс; такое формирование группы, на наш взгляд, позволяет успешнее развивать коммуникативную компетенцию учащихся, отрабатывать коммуникативные навыки и умения;

— создание в учебном коллективе атмосферы сотрудничества и взаимосвязанной и взаимообусловленной учебной деятельности в группе с тем, чтобы получить когнитивно-педагогические и психолингвистические обоснования для более эффективной индивидуализации обучения за счет опоры на когнитивный профиль каждой подгруппы.

В свете сказанного «количественно большая группа» трактуется нами как «совокупный субъект», т.е. как коллектив, имеющий единую цель, проживающий мотивацию, единую по доминанте, совокупно избирающий способ и средства деятельности и обсуждающий результат этой деятельности.

Таким способом мы надеемся обеспечить необходимую вариативность обучения, опирающуюся на индивидуальные когнитивные стили отдельных учащихся, сведенные в подвиды (а на их базе и в подгруппы) разных когнитивных стилей внутри количественно большой группы. Лингводидактическими и психолого-педагогическими основаниями методической системы обучения в количественно больших группах могут служить:

— использование преподавателем таких стратегий, при которых обучение идет по единой программе, но обучаемые изучают материал на различных уровнях сложности усвоения изучаемого материала;

— наличие учебных материалов, учитывающих все необходимые характеристики;

— опора на механизмы оперативного выбора индивидуальных стратегий обучения;

— работа в микрогруппах, позволяющая обучаемому наиболее полно реализовать свои способности в процессе обучения;

— организация учебного материала и заданий таким образом, чтобы активизировать в полной мере речевую и учебно-познавательную деятельность подгруппы и всей группы и задействовать способности, в том числе и творческие каждого обучаемого в отдельности.

Практически это выглядит таким образом.

Во-первых, на занятиях группа делится на несколько небольших подгрупп — 3—5 человек. Каждая подгруппа получает свое задание. Задания могут быть одинаковыми для всех подгрупп либо дифференцированными. Внутри каждой подгруппы между ее участниками распределяются роли: организатор-ведущий, контролер-критик или аналитик, творческий директор или генератор идей, оформитель, консультант и т.п. При изучении новой темы роли меняются. Процесс выполнения задания в подгруппе осуществляется на основе обмена мнениями, общего поиска, обсуждения.

Организатор-ведущий стимулирует пассивных учащихся принять участие в коллективной работе, старается поднять настроение команды, если это необходимо, активен, оптимистичен, сам инициирует действия. Контролер — критик или аналитик — должен организовать всестороннее обсуждение, разбор поставленной учебной задачи, при этом может вынести оценку, выявить и указать недостатки. Творческий директор или генератор идей — это наиболее подготовленный член подгруппы. Он высказывает новые идеи, находит неоднозначное решение проблемы, сопоставляет разные точки зрения. Консультант советует, помогает отстающим учащимся, распределяет работу внутри подгруппы, контролирует ее исполнение.

Во-вторых, при выборе приемов и способов подачи учебного материала и при делении на микрогруппы необходимо ориентироваться на особенности восприя-

тия, памяти и мышления, т.е. на когнитивный стиль, а на выбор когнитивных стилей и стратегий, как мы уже сказали выше, влияет доминантность полушарий головного мозга и сенсорные предпочтения, а также типы мышления и экстра/интровертность сознания.

Необходимость учитывать совокупность учебных когнитивных стилей в аудитории и дифференцировать в зависимости от этого виды и формы учебной работы в группе, подгруппе и с отдельными учащимися, видится нам как реальная возможность преподавателя улучшить результаты своей педагогической деятельности в новых сложившихся условиях.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. — СПб.: Златоуст, 1999.  
[2] *Бетти Ливер Лу.* Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000. — С. 38—66.

## TO THE STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE COLLECTIVE AND GROUP MODES OF WORK IN QUANTITATIVELY LARGE GROUPS OF FOREIGN STUDENTS

**Z.M. Kim**

Latin and Russian Department  
Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov  
*Vysokovoltnaya str., 9, Ryazan Russia, 390026*

In this work the attempt is made to search for optimal methods and techniques to deal with language material in quantitatively large groups of foreign students.

**Key words:** individual and collective forms of teaching, optimal methods and techniques to deal with language material.

---

## ЖАНРОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ РЕФЕРАТОВ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ

Н.И. Колесникова

Кафедра русского языка  
Новосибирский государственный технический университет (НГТУ)  
*пр. К. Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630092*

Одним из условий успешного обучения реферированию является формирование представления о жанровом многообразии рефератов, авторская классификация которых предлагается в статье. Приведены также схемы-модели наиболее актуальных для учащихся жанров рефератов, изложена программа и некоторые особенности методики обучения реферированию.

**Ключевые слова:** обучение реферированию, языковая личность, жанры научных текстов, культура речи, библиографический реферат.

Научный стиль воплощается в совокупности устных и письменных жанров — исторически сложившихся устойчивых типов произведений научной литературы, обладающих «функционально-стилевой спецификой и стереотипной композиционно-смысловой структурой» [2]. Жанр рассматривается как главная характеристика, определяющая стилиевые особенности научного текста, а жанровая компетенция — как одна из статусных характеристик личности, показатель умения общаться в стандартных ситуациях, необходимый компонент коммуникативной компетенции [4. С. 41].

Владение научными жанрами является основополагающим для решения коммуникативных задач в любой профессиональной сфере, а следовательно, и ключевым звеном профессиональной коммуникативной компетенции. Это точка опоры, личностный ресурс, позволяющий личности уверенно чувствовать себя в образовательном процессе, успешно заниматься самообразованием, развивать деятельностные, творческие способности.

Понятие языковой личности студента как коммуниканта учебно-профессионального общения непременно включает профессиональную коммуникативную компетенцию, в которую интегрированы следующие компетенции (способности):

- языковая компетенция, в том числе проявление языковой индивидуальности;
- стилистическая компетенция (навыки построения стилистически корректных научных текстов);
- предметная компетенция (определенный уровень знаний в какой-либо «предметной области», владение профессиональной терминологией);
- жанровая и текстовая компетенция — интеллектуальная способность на основе анализа и синтеза накопленных знаний порождать новые знания в рамках жанровых стереотипов.

Языковая личность мыслится успешной и развитой только при условии овладения широким жанровым репертуаром. В контексте любой профессиональной

подготовки в качестве одной из обязательных, основополагающих компетенций мы постулируем *опережающее* владение научными жанрами, в связи с чем считаем необходимым в курсе «Русский язык и культура речи» для *всех специальностей* уделять большее внимание развитию текстовой и жанровой компетенции в *научной сфере* общения, позволяющей решать коммуникативные задачи в любой профессиональной области. Студент должен *иметь представление* об их разнообразии и месте, занимаемом продуцируемым жанром в существующих жанровых классификациях.

Проблема классификации жанров в современном жанроведении решается в разных направлениях. Известны различные весьма сложные классификации научных жанров, в основу которых положены разнообразные признаки. В научной литературе эти классификации представлены фрагментарно, в учебно-методической литературе приводятся различные оппозиции жанров *без указания оснований* для их классификации, что мешает воплощению принципа комплексного подхода к анализу какого-либо предмета/явления, созданию о нем целостного представления. Введение материала в таблицы позволяет нам представить большой пласт теоретических сведений в сжатом, систематизированном виде.

Понятие жанровой компетенции студентов и магистрантов должно, на наш взгляд, включать относительно полное представление не только об актуальных для освоения жанрах (реферат, аннотация, статья и пр.), но и об их жанровых разновидностях, выполняющих особые социокультурные функции. Поэтому из выявленных нами классификаций мы сводим в единую учебно-справочную таблицу (см. табл. 1) те, которые представляют для учащихся и преподавателей методическую ценность, помогают ориентироваться в необозримом количестве жанров. В основу таблицы положены данные из работ М.М. Бахтина, О.Д. Митрофановой, Е.С. Троянской, А.К. Демидовой, Р.С. Аликаева, Е.А. Баженовой, М.П. Котуровой, М.П. Брандес, Е.В. Михайловой и др.

Таблица 1

Классификации научных жанров

Основание для классификации	Типы жанров	Жанры
Форма реализации	письменные	Монография, учебник, раздел монографии, учебника; статья, реферат, рецензия, аннотация, инструкция
	устные	Цикл лекций, лекция, доклад, содоклад, реферат, дискуссионное и полемическое выступление, сообщение, консультация, беседа аспирантский отчет
Полевое представление жанровой структуры	ядерные	Собственно научная статья, монография, диссертация, научно-технический отчет, первичные тезисы
	периферийные	Реферат, аннотация, справочник, рецензия, отзыв, курс лекций, инструкция и др.
	пограничные	Межжанровые: рецензия-рекомендация, рекомендательная аннотация. Межстилевые: рекламная и научно-публицистическая статья, комментарий в научном и публицистическом стилях; патент, стандарт, договор, акт, заявка сближаются с научными произведениями официально-делового стиля
Изложение первичных сведений — их аналитико-синтетическая переработка	первичные	Статья, монография
	вторичные	Реферат, библиографическое описание, аннотация, резюме, научный перевод

Основание для классификации	Типы жанров	Жанры
Решение задач достижения конечной цели научного общения	Фиксирующие промежуточные результаты	Статья, доклад
	Фиксирующие завершение этапа научной деятельности	Монография, диссертация
Объем научного произведения	крупные	Монография, диссертация, энциклопедия, словарь, справочник, учебник, учебное пособие
	малые	Статья, реферат, аннотация, тезисы, обзор, рецензия, хроника
Дифференциация по подстилям (коммуникативно-прагматическая функция)	Собственно научный тип	Монография, статьи в журналах и научных трудах, диссертация, доклад тезисы, сообщения, выступление, научно-технический отчет
	Учебно-научный тип	Учебник, учебное пособие, курс лекций; сборник задач и упражнений, конспект
	Научно-информативный тип	Реферат, обзор, аннотация, резюме
	Научно-справочный тип	Словарь, энциклопедия, справочник, каталог
	Научно-деловой тип	Патент, стандарт, технические условия, спецификация, рекламация
	Научно-методический (инструктивный) тип	Методическое пособие, программа, рекомендация, инструкция
	Научно-популярный тип	Очерк, книга, лекция, статья
Композиционно-смысловая организация текста	С жестко фиксированной структурой	Патент, заявка на изобретение, стандарт и др.
	С «открытой», «свободной», «мягкой» структурой	Статья, монография, рецензия, тезисы и др.
	Промежуточные формы жанров	Аннотация, реферат, автореферат

Актуальными для реализации коммуникативных потребностей студентов являются жанры *реферата*, тезисов, конспекта, доклада, курсовой работы, аннотации, рецензии. Анализ существующих классификаций показывает, что в учебной, научной и справочной литературе большое внимание уделено рассмотрению жанров статьи, рецензии, аннотации, лекции, доклада, тезисов, конспекта. Однако жанр реферата, самый востребованный в сфере научной коммуникации, в том числе в учебно-научной сфере, с точки зрения лингводидактики представлен недостаточно полно, иногда даже противоречиво. Жанры библиографических рефератов описаны в изданиях, адресованных профессиональным референтам и библиографам [5]. В учебных пособиях упоминание о библиографических рефератах (и реферативных журналах) находим только у Ю.Г. Волкова [3. С. 28].

В понятие жанровой компетенции при составлении реферата входит умение выбрать жанр реферата в зависимости от требований коммуникативной ситуации,

стиля и жанра первоисточника, предмета изложения (естественно-технические или гуманитарные дисциплины), цели составления реферата, функции, которую он призван решать. Анализ учебников и учебных пособий «Русский язык и культура речи», а также учебных пособий, обучающих реферированию и аннотированию, позволяет прийти к выводу, что ряд методических проблем обучения реферированию заключается в следующем:

1) в учебниках и учебных пособиях описываются особенности *библиографических рефератов*, в то время как целью обучения является формирование умения писать *учебный реферат*. Например, из учебного пособия, адресованного пишущим научную работу, можно узнать, что объем реферата равен 500—2500 знаков, реферат не публикуется, состоит из введения, основной части, заключения, его страницы, разделы и подразделы нумеруются;

2) вследствие того, что образцы учебных рефератов, ГОСТа для которых не существует, пишутся авторами учебников с учетом требований библиографических ГОСТов к аннотации и реферату, появляются «учебно-библиографические гибриды». Образец реферата заканчивается характерным для аннотации указанием на адресата; в аннотации после библиографического описания подробно излагаются проблемы статьи, дважды упоминается фамилия автора, оценивается язык и структура работы; образец резюме содержит описание главы по параграфам и занимает полторы страницы. Поскольку для овладения жанровой компетенцией в научной сфере общения исходной точкой (ядром, базисом) для языковой личности является умение реферировать, представляется важным уделять жанру реферата и его внутрияжанровым вариантам особое внимание.

Известные нам рефераты в соответствии с подстилями научного стиля (научно-информативным, учебно-научным, научно-популярным) мы предлагаем разделить на *научно-информативные* (библиографические рефераты и автореферат диссертации), *учебно-научные* и *научно-популярные*.

Сегодня в учебно-методической и справочной литературе обычно упоминаются только индикативные и информативные, монографические и обзорные библиографические рефераты, однако в жанровую компетенцию ученого, начиная с этапа магистратуры, должно непременно входить представление и о других видах библиографических рефератов [5], единая классификация которых представлена нами в табл. 2.

Таблица 2

**Виды библиографических рефератов**

Критерий классификации	Виды рефератов	Отличительные особенности
1. По цели реферирования	Информативный	Расширенный, фактографический, реферат-конспект
	Индикативный	Указательный, реферат-резюме. Разновидность — специализированные рефераты, ориентированные на специалистов в определенной области знания или рода деятельности
2. По числу отражаемых документов	Монографический	Составляется на основании одного источника
	Обзорный	Составляется на основании нескольких источников на одну тему
	Сводный	Комбинация монографических и обзорных рефератов

Критерий классификации	Виды рефератов	Отличительные особенности
3. По форме изложения	Текстовый	Составляется в виде текста, т.е. в словесной форме
	Иллюстративный	Составляется для большей наглядности, облегчения восприятия, анализа, оценки, повышения информативности и т. п.
	Табличный	Составляется при необходимости придать документальной информации сопоставимую форму
4. По технике подготовки	Интеллектуальный авторский (summary) Индикативный Реферат телеграфного стиля	Составляется автором первичного документа. Указательный, реферат-резюме. Представляет содержание первоисточника в виде коротких назывных предложений или набора ключевых слов
	Референтский (abstract)	Составляется референтом или ученым — специалистом в данной области
	Машинный	Составляется с помощью компьютерных программ

Вышеприведенный (отнюдь не полный) перечень библиографических рефератов должен, на наш взгляд, учитываться методикой обучения реферированию. Практически все эти жанры фрагментарно востребованы при написании диссертаций, дипломных и курсовых работ и даже некоторых учебных рефератов. Особенно востребованными в научном мире являются реферат-обзор, автореферат диссертации, а также публикуемые со статьей и тезисами доклада индикативный авторский реферат и реферат телеграфного стиля (так называемые «ключевые слова»). Наш опыт работы на факультете повышения квалификации вузовских преподавателей показывает, что этими жанрами рефератов преподаватели владеют в недостаточной мере.

Дидактическая ценность приведенных классификаций состоит в дифференциации объема и структуры жанра, его терминологического наполнения, принципов оформления, изложения, персонификации стиля, использования метатекстовых элементов, цитат, клишированных (стандартных) выражений, оценочных и экспрессивных средств и др.

В программу обучения реферированию целесообразно, на наш взгляд, включить следующие разделы.

1. Из истории развития реферирования.
2. Аннотация и реферат как вторичные научные жанры.
3. Жанровое многообразие рефератов.
4. Виды библиографических рефератов.
5. Краткая характеристика библиографических рефератов.
6. Учебный реферат, структурно-композиционные особенности, критерии оценки.
7. Язык и стиль рефератов.

При этом разделы 1—6 могут быть кратко изложены в объеме одной лекции (2 часа). Что касается методики обучения реферированию, учитывая многообразие жанров, следует обучать *инварианту* библиографического (авторского) реферата (см. его схему-модель ниже), а также жанру учебного реферата.

*Схема-модель библиографического реферата*

1. Библиографическое описание.
2. Главная мысль реферируемого материала.
3. Изложение содержания.
4. Выводы автора (или референта) по реферируемому материалу.

Особое место в обучении реферированию, несомненно, должен занимать учебный реферат, для обучения которому мы предлагаем следующую модель.

*Схема-модель учебного реферата*

1. Вступление: тема (ее актуальность, степень разработанности); история вопроса, наиболее важные работы (статьи монографии), посвященные данной теме, сведения об авторах.

2. Основная часть: параллельное изложение общих проблем, поднятых в разных работах, с сопоставлением позиций авторов; изложение проблем, не являющихся общими для всех работ; указание на сходство (различие) в материале, подходах, методах рассмотрения проблемы.

3. Заключение: обобщение основных идей, содержащихся в реферируемых работах, оценка изложенных точек зрения, взглядов на проблему, путей ее решения; выделение наиболее интересной (важной, существенной, правильной и т.п.).

Обязательным условием проверки учебного реферата является письменная рецензия преподавателя. Критерии оценки учебного реферата учитывают соответствие содержания теме, глубину проработки материала, правильность и полноту использования источников, композиционную стройность и логичность изложения, язык и стиль реферата.

Таким образом, очевиден *вывод* о целесообразности:

- 1) формирования у учащихся представления о жанровом многообразии рефератов;
- 2) рассмотрения различий между учебным и библиографическими рефератами на примере их жанровых моделей;
- 3) создания на занятиях условий для реальной коммуникации путем использования в обучении реферированию и аннотированию достойных образцов научных жанров: аннотаций к учебнику или монографии, рефератов из реферативных журналов и пр. Ознакомление с многообразием видов рефератов, освоение их жанровых моделей, теоретический материал, изложенный в программе, его практическое закрепление на занятиях способствуют успешному формированию жанровой компетенции обучающихся.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее (Методологические и социокультурные проблемы). — Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
- [2] Баженова Е.А., Котурова М.П. Жанры научной литературы // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. — М.: Флинта; Наука, 2003. — С. 57—67.
- [3] Волков Ю.Г. Как написать диплом, курсовую, реферат. — Ростов-н/Д: Феникс, 2001.

- [4] *Карасик В.И.* Типы жанровой компетенции // *Языковая личность: Жанровая речевая деятельность: Тез. докл. науч. конф. / ВГПУ.* — Волгоград: Перемена, 1998. — С. 41—42.
- [5] *Леонов В.П.* Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. — Новосибирск: Наука, 1986.

## **GENRE DIVERSITY OF ACADEMIC ABSTRACTS AS A BASIC FOR TEACHING OF ABSTRACT WRITING**

**N.I. Kolesnikova**

Department of foreign language  
State Technical University of Novosibirsk  
*Pr. Marksa, Novosibirsk, Russia, 630092*

The article represents author's classification of abstracts. The understanding of genre diversity of the abstracts is considered to be an important condition for effective teaching of abstract writing. Schemes and models of the most actual genres of academic abstracts are given in the article as well as teaching program and some teaching approaches to abstract writing.

**Key words:** abstracts, effective teaching of abstract writing, models of scientific texts, abstracts of bibliography.

---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С.С. Пашковская

Кафедра русского языка как иностранного  
Пензенский государственный педагогический  
университет им. В.Г. Белинского  
ул. Лермонтова, 37, Пенза, Россия, 440026

Фонетические способности являются базовыми для успешного овладения иностранным языком. Фонетические способности человека напрямую зависят от тренировки его психических функций (качеств познавательных высших процессов). Интонационная характеристика речевого сообщения имеет много общего с музыкальным слухом. Развитие музыкальных способностей ведет ко все более тонкой звуковысотной, тембровой, ритмической дифференцировке звуков.

**Ключевые слова:** фонетические способности, речевой слух, русский язык как иностранный, музыкальные способности.

Способности — это «индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности» [6. С. 353]. Не вызывает сомнений неодинаковость людей по способностям, что особенно отчетливо проявляется в существовании так называемых *специальных способностей* (математических, музыкальных, спортивных, языковых, способностей к изобразительной деятельности и т.д.).

Иностранный язык как предмет занимает промежуточное место между теоретическими и практическими дисциплинами (музыкой, рисованием, спортом), а, следовательно, успешность усвоения иностранного языка напрямую зависит от языковых способностей учащихся. Наряду с языковой способностью, формирующейся в процессе онтогенетического развития личности, нас интересуют способности к иностранному языку (иноязычные способности). Под иноязычными способностями (вслед за М.Г. Каспаровой) мы понимаем совокупность индивидуально-психологических качеств интеллекта и личности обучаемого, определяющих легкость усвоения учебного материала и его использования в речевой деятельности на иностранном языке.

К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон:

— с позиции выявления способностей к различным аспектам языка и речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции;

— с позиции определения особенности психических процессов — восприятия, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей применительно к усвоению материала;

— с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека (воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии /интроверсии и т.д.).

На всех уровнях формирования «языковой личности» и «речевой личности» грамматические, лексические, семантико-синтаксические отношения обусловлены перцептивно-моторной деятельностью. В связи с этим очевидна важность *фонетических способностей* как необходимой составляющей *языковых способностей*.

Под *фонетическими способностями* понимается такой уровень функционирования психофизиологических, перцептивных и моторных механизмов, при котором оптимально осуществляется опознавание и различение единиц фонетической системы (звуков, акцентно-ритмических моделей, интонационных структур) и их артикуляционная реализация.

Диагностика фонетических способностей учащихся предполагает необходимость создания *теста фонетических способностей* (ТФС), позволяющего выявить учащихся с развитым фонематическим слухом и с хорошими имитативными способностями.

Фонетические способности — это иерархия задатков, многие из которых совершенно независимы друг от друга. Фонетические способности могут отличаться по структуре (по «форме»), а не по функции (по «содержанию»). Адекватной единицей системного анализа фонетических способностей, по всей видимости, может быть такая, которая объединяет в себе как *фонематические, акцентуационные, интонационные* (языковые характеристики), так и *интеллектуальные, познавательные, личностные, мотивационные характеристики человека в их неразрывном единстве*.

Вопрос фонетических способностей — это проблема прежде всего качественная, а не количественная. Нас интересует не только то, насколько развиты фонетические способности учащегося, а прежде всего то, каковы его способности (состав компонентов и их иерархия), а следовательно, и пути их дальнейшего развития. Фонетические способности могут формироваться на разной природной основе, например, они могут проявляться как в условиях развитого речевого слуха (или одной из трех ее составляющих), так и при его (одной из составляющих) отсутствии; от этого зависят индивидуальные особенности способностей, а не их степень. Они напрямую зависят от тренировки его психических функций (качеств высших познавательных процессов).

Речевой слух (сенсорный, синтетический моторный компонент), хорошая память (ретентивный компонент), глубокий ум) / мышление (идеативный компонент) составляют ядро не только фонетических способностей (в частности), но и иноязычных способностей (в целом).

По степени универсального применения для разных конкретных видов деятельности можно дать различение более общих и более специальных способностей, входящих в понятие «фонетические способности».

Для процесса обучения иностранному языку важны *общие способности*, такие как трудолюбие, работоспособность, развитая произвольная память, развитое внимание, устойчивый и глубинный интерес к познавательной деятельности. Мотивация к достижениям, настойчивость в большей мере, чем только способности, типичны для учащихся, достигших наибольшего успеха.

Отдельно надо сказать о *специальных фонетических способностях, которые представляют собой* многокомпонентные образования, включающие *общие и специальные элементы*.

Структура специальных фонетических способностей включает:

1) *универсальные* качества, отвечающие требованиям разных видов деятельности;

2) *специальные* качества, обеспечивающие успех только в одном виде деятельности (освоение фонетической структурой изучаемого языка).

*Общие элементы фонетических способностей* — это те общие особенности мыслительной деятельности, которые необходимы в самых разных сферах, например, гибкость, подвижность мыслительных процессов.

*Специальные элементы фонетических способностей*: способности к анализу и синтезу речевых звуков на основе различных фонем данного языка (перцептивные, артикуляционные данные); способность к абстракциям и обобщениям различных слышимых в речи вариантов звуков, выделение и обобщение устойчивых дифференциальных признаков фонем (аналитические, ассоциативные данные); способности к имитации; способности к оперированию символами (звукобуквенные соответствия).

Для достижения успеха в развитии фонетических способностей необходимо:

1) отсутствие патологии речевого аппарата;

2) определенные индивидуально-психологические особенности личности в сенсорной и умственных сферах; особенности личности, отвечающие требованиям речевой деятельности;

3) качества высших познавательных процессов (речевой слух, память, мышление);

4) ряд характерных черт, качества личности (прежде всего трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость и т.д.);

5) интерес (активное, положительное отношение) к иностранному языку, высокая мотивация;

6) наличие во время деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний;

7) определенный фонд знаний (опора на сопоставительный анализ фонетических систем родного и изучаемого языков);

8) наличие умений и навыков, подлежащих переносу из родного языка (взаимодействие двигательных, слуховых и зрительных ощущений при производстве и воспроизведении звуков речи на иностранном языке); положительная роль привычки к звукам и звукосочетаниям родной речи.

Фонетические способности формируются только в процессе речевой деятельности, развиваются слухопроизносительные навыки, совершенствуются приемы мыслительной и иной психической деятельности. Фонетические способности являются базовыми для успешного овладения иностранным языком. Знание составляющих компонентов фонетических способностей может помочь в практической работе преподавателям диагностировать «слабоуспевающих» даже раньше, чем

те приступят к изучению иностранного языка, еще до того, как успеют так сильно отстать, что им не сможет помочь ни самый лучший преподаватель, ни самый лучший учебник.

Природные возможности учащихся различны и выступают в форме задатков, но сами по себе они еще не определяют способностей.

Качественный подход к способностям заключается не только в том, что главным считается выявление специфики способностей конкретного учащегося, но и в том, что отсутствие некоторых составляющих способностей вовсе не рассматривается как препятствие для успешного выполнения речевой деятельности.

Речевой слух существенно влияет на весь процесс обучения, процесс формирования звуковой стороны речи. Речевой слух — психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь.

Речевой слух неоднороден, в нем выделяют *фонематический слух*, т.е. способность различать фонемы (смыслоразличительные звуки данного языка), на котором основан звуковой анализ отдельных звуков речи, слогов и слов, и *интонационный слух*, дифференцирующий компоненты, специфические для каждого языка. Эта интонационная характеристика речевого сообщения имеет много общего с музыкальным слухом.

«Интонационные модели при хорошем музыкальном слухе у обучающихся запоминаются и воспринимаются часто как мелодия музыкального произведения» [4].

Способность к восприятию музыки динамична и имеет тенденцию к развитию, а следовательно, процесс формирования музыкального слуха тесно связан с развитием речевого (не только фонеморазличительного, но и в основном интонационного) слуха. Для формирования этой способности необходимы не только внешние и внутренние (психофизиологические) условия, но и определенный период языкового (музыкального) опыта, что происходит наиболее эффективно в процессе обучения.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими. «Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность к какой-либо одной способности. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. При отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности — относительный слух, тембральный слух и т.д. — выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха» [8].

Американский психолог Б.Р. Эндрюс еще в 1905 году одним из первых выдвинул идею музыкальных тестов и предложил конкретную систему таковых. Работу, посвященную этим тестам, Б.Р. Эндрюс заканчивает такими словами: «Никакого ребенка нельзя рассматривать как безнадежно немusicalного, пока

ему не дана возможность музыкального обучения. В музыкальной одаренности многое зависит от практики». Точно так же обстоит дело и с языковой одаренностью: многое зависит от практики, правильно подобранной методики и стратегии обучения. Нередко менее способные, но более трудолюбивые и целеустремленные добиваются больших успехов, чем их одаренные, но ленивые однокурсники.

В процессе развития способности звуковысотного (музыкального) слуха происходит постепенный переход от громкого пропевания к безмолвному: компарирующие, подражательные движения органов артикуляции заранее приводят головной аппарат в оптимальное состояние для воспроизведения слышимого звука, тем самым обеспечивая его восприятие.

В исследованиях А.Л. Готсдинера [2] также подтвердилось, что для развития звуковысотного слуха необходимо интонирование, пропевание предъявляемой мелодии, так как само по себе слушание большого числа мелодий недостаточно для развития звуковысотного слуха (напрашивается аналогия с фонематическим слухом). В восприятии ритма участвует мускулатура всего тела, а не одних голосовых связок.

В результате многочисленных повторяющихся воздействий и активных обследующих движений в мозгу, в преобразованном виде, формируется слепок, отражающий совокупность различных свойств и сторон предметов и явлений. «В мозгу человека создается представление о неизменных, константных признаках предметов и явлений, которое способствует образованию более обобщенных моделей, играющих значительную роль в их узнавании, сравнении и тем самым — совершенствовании восприятия как процесса» [2].

Эффективное обучение иностранному языку должно представлять достаточно трудный процесс, предполагающий интеллектуальное и психическое напряжение, вызванное расхождением между требованиями преподавателя и актуальными возможностями (на данный момент) учащегося. Важно, чтобы учебная деятельность была ориентирована не на уже достигнутый уровень развития способностей, а на «зону ближайшего развития» (термин Л.С. Выготского).

Эффективное обучение — трудный, но, что не менее важно, *поисковый* процесс, стимулирующий интеллектуальную и творческую активность, на которую *способен* учащийся. «Всякий знает, что слишком легкое и слишком трудное обучение одинаково малоэффективно» [1]. Поэтому и должны существовать разные стратегии обучения, учитывающие индивидуальные способности учащихся, близость родного и изучаемого языков. Только учитывая индивидуальные способности учащихся (уровень развития фонематического слуха, аналитические и имитационные способности, тип памяти и т.д.), преподаватель может предложить учащемуся оптимальный вариант изучения иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1999.
- [2] *Готсдинер А.Л.* О стадиях формирования музыкального восприятия. Проблемы музыкального мышления. — М., 1974. — С. 230—235.
- [3] *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. — М.: АПН СССР, 1959.

- [4] *Каспранский Р.Р.* Понятие фонетической модели и ее значение в практике обучения произношению иностранного языка // Вопросы фонетики и обучение произношению. — М.: МГУ, 1975. — С. 62—76.
- [5] *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. — М., 1965. — С. 105—107.
- [6] Психологический словарь. — М., 1983. — С. 353.
- [7] *Теплов Б.М.* Избранные труды. В 2 т. — Т. 1. — М., 1985. — С. 15—41.
- [8] *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: Учебник для вузов. — М.: МГУ, 2005.

## **USING PHONETICS AND MUSICAL ABILITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**S.S. Pashkovskaya**

Chair of Russian language  
Penza state pedagogical university  
*Lermontov str., 37, Penza, Russia, 440026*

This article is devoted the diagnostic of the students phonetics skills, that help students to achieve a level in Russian. Phonetics skills depend on training psychological abilities. Musical abilities have a lot of commune with phonetics skills.

**Key words:** diagnostic of the student's phonetics skills.

---

# РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАТЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ АУДИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА (предвузовское обучение, медико-биологический профиль)

А.Д. Сойникова

Кафедра обучения русскому языку  
студентов и специалистов нефилологического профиля  
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
*ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485*

В статье рассматривается преимущество метатемного подхода к отбору и организации текстового материала. Охарактеризовано «Пособие по аудированию. Часть I: Химия. Часть II: Биология», в рамках которого реализуется метатемный подход.

**Ключевые слова:** учебный текст, специальный текст, метатемный подход, аудирование.

В условиях экспорта и коммерциализации образовательных услуг актуальными остаются вопросы предвузовской подготовки иностранных студентов, приезжающих в Россию с целью получения образования по избранной специальности. Для данного контингента учащихся русский язык является важнейшим инструментом в подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Начальный этап работы над научным стилем речи бывает особенно трудным для студентов-иностранцев. Сложность этого периода обусловлена рядом причин, главными из которых можно назвать недостаточную сформированность уровня общего владения русским языком, что сужает рамки решения коммуникативных задач, возникающих в учебно-профессиональной сфере общения; отсутствие знаний о специфике языка науки; ограниченность научного словаря иностранного студента.

Кроме того, следует учитывать специфику нефилологического мышления студентов-иностранцев, для которых «...привычнее таблицы, схемы... в сознании нефилологов профессиональные квалификации закрепляются быстрее и прочнее, нежели филологические и лингвистические» [3. С. 26—27].

В результате мы пришли к выводу о необходимости поиска новых подходов при презентации и закреплении языковых явлений.

Как известно, в нефилологической аудитории предвузовского этапа обучения превалирует интерес к изучению научного текста по специальности, который признан в методике русского языка как иностранного высшей единицей обучения речевой деятельности, средством обучения и объектом изучения. Текст также рассматривается в качестве одного из средств реализации цели обучения в вузе.

Проблемы описания, систематизации, изучения текста и, в частности, учебного текста по специальности давно находятся в центре внимания лингвистических, лингводидактических, когнитивистских исследований. К настоящему времени сложились основные подходы: системно-структурный, функционально-комму-

никативный и метатемный. Наиболее рациональным и продуктивным, с нашей точки зрения, является метатемный подход к отбору и организации текстового материала в учебных целях, предложенный и разработанный Д.И. Изаренковым, который ввел понятие «метатема», определяемое как «совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов)» [2. С. 47—48].

По мнению ученого, следует начинать отбор материала с темы, сферы и ситуации общения, что составляет предметный компонент. В процессе отбора тематического ядра ученый предлагает ориентироваться на аспектное рассмотрение изучаемых в дисциплинах объектов (классов объектов, а не на объекты изучения). Таким образом, одно из преимуществ метатемного подхода состоит в том, что возможно исчислить и исчерпывающе представить предметный компонент всех профильных дисциплин на уровне метатем.

Вызывает интерес и введенное Д.И. Изаренковым понятие «тип коммуникативной организации текста», включающее в себя три плана организации текста: 1) функциональный; 2) логико-смысловой; 3) формально-грамматический.

Для успешного обучения русскому языку студентов-медиков в учебно-профессиональной сфере общения особенно необходим критерий, который мог бы соотнести содержание и структурно-композиционные особенности текста. Таким критерием стал метатемный подход, реализованный в обучении студентов-нефилологов аудированию специального текста при создании Пособий по аудированию (Часть I: Химия. Часть II: Биология) [5; 6].

Для студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку как средству не только общения, но и получения специальности, слушание имеет первостепенное значение, так как основную информацию они получают из лекций по специальным дисциплинам, и, кроме того, усвоение русского языка и комплексное развитие речевых навыков, особенно говорения, осуществляется главным образом через слушание.

Как показывает практика, наибольшую сложность в формировании аспектных речевых умений и навыков вызывает аудирование. Слушание проходит в двух планах (внутреннем и внешнем), является активным мыслительным процессом, потому что направлено на восприятие, узнавание и понимание каждый раз нового речевого сообщения.

Конечные требования к речевым умениям в области аудирования изложены в Государственном образовательном стандарте [1] и в «Образовательной программе» [4]. На завершающем этапе предвузовской подготовки студенты должны воспринимать аудиотекст в форме учебной лекции до 1500 слов за 40—45 минут приема информации.

Достижение студентами такого высокого уровня умения воспринимать и понимать устную русскую речь учебно-научного характера предполагает *регулярную целенаправленную* работу преподавателя по обучению аудированию.

Именно поэтому мы считаем необходимым сконцентрировать свои усилия на последовательном, поэтапном формировании навыков и умений в аудировании на материале научного стиля речи. С этой целью было создано «Пособие

по аудированию», в основу которого лег метатемный подход, и единицей обучения избран аудиотекст.

Нами был выделен инвариант (макроструктура) специальных текстов на основе подязыка химии и подязыка биологии, семантическое пространство которого составляют микрополя, варианты — минимальные единицы семантического поля, обладающие самостоятельностью в плане выражения и в плане содержания.

Например, метатема «Структура объекта (предмета организации)» представляет собой совокупность, множество тем: а) компонентный состав объекта; б) условие на наличие компонента; в) условие на отсутствие компонента; г) соединение компонентов объекта; д) разрушение структуры объекта.

Данная метатема реализуется в аудиотекстах: «Кислород в природе», «Воздух», «Тяжелая вода» (Ч. I: Химия), а в Пособии «Обучение аудированию. Ч. II: Биология» — в аудиотекстах: «Органические вещества клетки», «Вода и ее роль в жизнедеятельности клетки», «Химический состав клетки».

Путем разведывательного эксперимента были отобраны метатемы, отражающие основное содержание дисциплин медико-биологического профиля: 1. Название (идентификация) объекта (предмета, процесса, свойства); 2. Определение термина (понятия об объекте); 3. Квалификация объекта; 4. Классификация объекта; 5. Сопоставление (контрастивная характеристика, сравнение объектов); 6. Структура (строение, состав) объекта (предмета, организма); 7. Функция объекта (предмета, лица); 8. Признак объекта (предмета, лица, организма); 9. Местонахождение объекта; 10. Стадиальность объекта (процесса); 11. Изменение объекта (связи, отношения между объектами); 12. Оценка (место и роль) объекта.

Поскольку структура специального текста регулируется смыслом, а грамматическая организация подчиняется законам мыслительной организации, считаем наиболее важным выявление логико-смысловой структуры специального текста как варианта реализации семантического поля той или иной метатемы.

В Пособии по обучению аудированию на основе языка специальности «тип коммуникативной организации текста», в данном случае аудиотекста, диктует логику развертывания темы, что нашло отражение в методическом аппарате вариативных упражнений, подготовительных и речевых.

Ряд речевых упражнений направлен на обучение пониманию аудиотекста, выявлению общего его содержания или смысловых частей, на переработку информации, на анализ учебно-научного текста, на формирование навыков и умений компрессии, суппрессии, трансформации.

В связи с этим считаем необходимым привести типологию заданий, выявляющую содержательную, логико-смысловую структуру специального текста: 1. Прослушайте микротекст. Передайте краткую информацию текста в виде схемы. 2. Слушайте фрагмент текста. Составьте логическую схему текста в виде цепочки опорных слов. 3. Слушайте текст. Определите смысловые части текста. Определите вступительную и заключительную части аудиотекста, озаглавьте их. Выделите основную информацию каждой смысловой части, воспроизведите ее. Дайте название каждой смысловой части, запишите его в виде назывного плана. 4. Прослушайте микротекст. Выделите опорные слова каждого предложения, запишите их. Восстановите информацию фрагмента по опорным словам. 5. Озаглавьте про-

слушанный фрагмент текста. Сократите и трансформируйте информацию до одного предложения. 6. Определите главную тему. Найдите детали. 7. Сделайте вывод, обобщение. Определите место главной мысли и т.д.

Таким образом, применение метатемного подхода к отбору и организации учебного материала и представление типов текстов на уровне коммуникативной организации значительно повысило эффективность обучения аудированию на основе языка профильных дисциплин, что было доказано экспериментальным обучением и системой тестового контроля.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. — СПб., 1999.
- [2] *Изаренков Д.И.* Метатемный подход к отбору и описаний предметного компонента коммуникативной компетенции // Основные тенденции в организации и содержание учебного процесса на начальном и средних этапах (в условиях его прагматической ориентации). — М.: РУДН, 1993. — С. 47—48.
- [3] *Митрофанова О.Д.* Пути совершенствования, интенсификации иностранных студентов-нефилологов / Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики обучения иностранных учащихся в российских вузах». — Тула: ТГТТУ им. Л.Н. Толстого, 2007. — С. 26—27.
- [4] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, М.М. Нахабина и др. — М.: РУДН, 2001.
- [5] *Сойникова А.Д.* Обучение аудированию. Пособие по языку специальности (этап предвузовской подготовки, медико-биологический профиль. Ч. I: Химия). — М.: Гос. ИРЯП, 2006.
- [6] *Сойникова А.Д., Казанская О.Н.* Обучение аудированию. Пособие по языку специальности (этап предвузовской подготовки, медико-биологический профиль. Ч. II: Биология). — М.: Гос. ИРЯП, 2008.

## APPLICATION OF THE MULTITOPICAL APPROACH IN TRAINING NON-PHILOLOGISTS IN PERCEIVING TEXT WITH PROFESSIONAL TERMINOLOGY (preparatory faculty, medical-terminology sphere)

**A.D. Soinikova**

State Russian language institute after named A.S. Pushkin  
*Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485*

This article concerns advantage of multitopical approach to highlight information and structuring text for study teaching. «The Manual on perceiving (p. I Chemistry, p. II Biology)» is characterized, within the framework of which applicability of the multitopical approach has been realized.

**Key words:** study text, text with professional terminology, the multitopical approach, perceiving.

---

## **РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ «ИСТОРИЯ РОССИИ» И «ВСЕОБЩАЯ ИСТОРИЯ»**

**В.К. Хегай**

Кафедра истории и обществоведения  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 10/3, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена проблемам мотивации у студентов из дальнего и ближнего зарубежья для обучения на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов по курсам «История России» и «Всеобщая история». Делается вывод о необходимости использования мотивации в различных ее формах. Рассмотрены наиболее важные факторы, влияющие на повышение мотивации у иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** мотивация, история, кафедра истории и обществоведения, подготовительный факультет, русский язык как иностранный, балльно-рейтинговая система, Интернет.

На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов основным предметом для иностранных студентов является русский язык как иностранный (РКИ). Изучение общеобразовательных дисциплин — математики, информатики, физики, химии, биологии, политологии, литературы, истории России, всеобщей истории и других — также входит в программу обучения на факультете.

Преподаватель-предметник сталкивается с большими трудностями, связанными, прежде всего, с языковой подготовкой студентов на момент введения специальных предметов: недостаточный словарный запас, отсутствие фоновых знаний, разная степень языковой подготовки учащихся, незнание большинством студентов языка-посредника (английского, французского и т.д.), а также недостаточный уровень знаний культурных особенностей России. Эти сложные условия диктуют необходимость поиска дополнительных средств, которые могут стимулировать изучение русского языка как средства получения специальности. Мы считаем, что «мотивация организует целостное поведение, повышает учебную активность» [4. С. 134].

Н.М. Симоновой было определено и выделено четыре типа структур учебной мотивации: 1) ориентация на процесс учебной деятельности; 2) ориентация на результат обучения; 3) ориентация на оценку преподавателя; 4) ориентация на избежание неприятностей [3]. Первые две группы являются сильной структурой, а две другие находятся за пределами учебной деятельности. Но в любом случае все четыре типа мотиваций, а также система поощрений и наказаний влияют на результат обучения.

При преподавании курсов «История России» и «Всеобщая история» нами активно используется мотивация как средство повышения эффективности обу-

чения. Что может служить мотивацией для повышения успеваемости студентов из других стран при изучении истории России и всеобщей истории?

Во-первых, необходимо остановиться на балльно-рейтинговой системе, которая, по нашему мнению, является наиболее справедливым критерием оценки знаний иностранных учащихся. Она уже на протяжении достаточно долгого времени также успешно применяется при обучении историческим и другим дисциплинам российских студентов.

В балльно-рейтинговую систему, которая разработана на кафедре истории и обществоведения, включены параметры, которые учитывают специфику обучения: написание студентом письменных сообщений и докладов на историческую тематику (например, «Иван Грозный — первый русский царь» или «Борьба русских городов с монголо-татарским игом») и их обсуждение на семинарских занятиях; лексический минимум, который должен знать каждый учащийся. Отличным подспорьем при этом могут служить специальные словари, изданные кафедрой истории и обществоведения, в которых содержатся необходимые для изучения истории слова, словосочетания и термины, переведенные на семь языков. Помимо лексического минимума в балльно-рейтинговой системе учитывается и владение историческим минимумом: исторические термины, даты, важные события, характеристика выдающихся исторических личностей и адаптированные для занятий в иноязычной аудитории исторические тексты. Крайне важным, с точки зрения Н.С. Новиковой и О.М. Щербаковой, является подбор текстов, которые развивают у студентов навыки и умения в устной и письменной речи [2]. Вследствие отсутствия лекционных занятий по истории России и всеобщей истории на ФРЯ и ОД РУДН дополнительные баллы начисляются за посещение семинаров. Таким образом, студент имеет возможность получить хорошую оценку без формальной сдачи экзамена. Из этого следует, что, как правило, при балльно-рейтинговой системе, учитывающей специфику работы на подготовительном факультете с иностранными учащимися, значительно увеличивается и посещаемость занятий, что также не может не способствовать повышению уровня знаний и интеллекта у учащихся.

Во-вторых, в течение более десяти лет кафедрой истории и обществоведения проводятся студенческие олимпиады по истории России и всеобщей истории [1. С. 209—210]. Как показывает практика, большинство студентов на олимпиаде по всеобщей истории делают доклады по истории и культурных особенностях своих стран, проявляя при этом незаурядную эрудицию (нередки случаи, когда учащиеся приходили на олимпиады в национальных костюмах и использовали при выступлениях наглядные материалы), что вызывает неподдельный интерес у представителей других национальностей. Доклады по российской истории также отличаются оригинальностью, хорошим содержанием и интересной формой презентации. Для определения победителей и призеров создается жюри в составе трех преподавателей кафедры истории и обществоведения и кафедры гуманитарных дисциплин. Все это также является стимулом для более глубокого изучения российской и всемирной истории. Кроме того, выступая на олим-

пиадах по истории, студенты получают дополнительные баллы при сдаче зачета или экзамена по предмету.

В-третьих, большой интерес у иностранных учащихся вызывает просмотр на занятиях исторических фильмов, таких, как «Рюрик и его братья», «Петр Первый», «Екатерина II», «История мировых цивилизаций», а также такие кинематографические произведения, как «Александр Невский», «Иван Васильевич меняет профессию», «Эскадрон гусар летучих», «Неуловимые мстители». Во время просмотра кинофильмов у иностранных студентов часто возникают вопросы, касающиеся культурных особенностей, обычаев и менталитета русского народа. В данном случае нашей главной задачей является обсуждение фильмов с акцентом на историческую и культурную информацию. Например, нужно объяснить, почему в фильме «Иван Васильевич меняет профессию» персонаж Юрия Яковлева, играющий человека, выдающего себя за царя Ивана Грозного, обменивается рукопожатием со шведским послом вместо того, чтобы воссесть на троне, как положено настоящему представителю царской династии Рюриковичей.

Каждый год накануне Дня Победы в Великой Отечественной войне кафедра истории и обществоведения организует для иностранных студентов демонстрацию отечественных документальных и художественных кинофильмов, посвященных этой войне: «История Великой Отечественной войны», «Государственная граница», «А зори здесь тихие...», «Они сражались за Родину», «Освобождение» и других. Данное мероприятие способствует пониманию студентами значимости Великой Победы и ее места в истории, повышает интерес зарубежных учащихся к истории России, заполняет определенный информационный вакуум и показывает решающую роль, которую сыграл Советский Союз в освобождении мира от фашизма.

В-четвертых, дополнительной мотивацией является возможность использования студентами ресурсов Интернета, что вполне естественно в нашем современном, динамично развивающемся мире. Наибольшей популярностью в студенческой среде пользуются такие Интернет-сайты, как [vkontakte.ru](http://vkontakte.ru) и [odnoklassniki.ru](http://odnoklassniki.ru). Несмотря на то что большинство материалов данных сайтов опубликовано на русском языке, иностранные учащиеся, имеющие там свои персональные web-страницы, без особых проблем в режиме on-line общаются с российскими сверстниками, друг с другом или со своими преподавателями. Кроме того, данные Интернет-сайты позволяют смотреть в режиме on-line и сохранять на электронные носители информации исторические фильмы, которые потом можно будет обсудить с преподавателем истории, музыкальные произведения, в которых отражаются различные эпохи российской и всемирной истории, фотографии многих исторических личностей, памятников культуры, видео- и фотоматериалы с обзорных экскурсий по Москве и другим российским городам.

Дополнительным фактором, влияющим на повышение мотивации, является знание преподавателем культурных особенностей, истории, традиций и менталитета студентов, приехавших из других стран. Это, на наш взгляд, помогает наладить контакт с иностранными учащимися, а также стимулирует их для дальнейшего изучения предмета.

В случае если в процессе занятий по любому предмету у иностранных учащихся снижается концентрация внимания, что служит причиной недостаточного усвоения изучаемого материала, преподавателю стоит прибегнуть к такому стилю, как использование загадок в учебном процессе. По нашему мнению, с помощью данного жанра, который отличается повышенной занимательностью, у учащихся формируются навыки в чтении, переводе и аудировании. А поскольку в нашей статье в первую очередь исследуются проблемы повышения мотивации при изучении истории, необходимо заострить внимание на загадках, в которых в различной степени отображаются исторические и культурные особенности разных народов мира. В качестве примера приведем такую загадку: «Сидят за одним столом японский самурай, английский джентельмен и американский ковбой. Вопрос: сколько ног находится на полу под этим столом?» При этом следует помнить, что загадки в силу их специфического языка надо использовать на занятиях по истечении определенного количества времени (одного—двух месяцев).

И наконец, можно констатировать, что немаловажным фактором (а, может, и самым главным) повышения мотивации у студентов для обучения истории и других предметов является личность самого преподавателя. В чем же причина столь категоричного вывода? Как показывает практика, достаточно часто главным критерием оценки студентами того или иного предмета служит работа преподавателя, ведущего данную дисциплину. Здесь ведущую роль прежде всего играют харизматическая личность, оригинальный подход к обучению своему предмету, умение быстро разрешать проблемные ситуации, учитывая многоязычный и многоконфессиональный состав учебных групп, а также, что особенно важно, личные чувства студентов к своему преподавателю. То есть предмет, не входящий в сферу его интересов, учащийся посещает именно из-за симпатии к преподавателю, читающему данную дисциплину, и при этом нередко добивается больших успехов в учебной и научной деятельности.

Таким образом, различные факторы мотивации способствуют успешному обучению студентов на подготовительных факультетах и позволяют сформировать соответствующие учебные навыки и умения и стимулировать зарубежных учащихся не только к изучению российской и всеобщей истории, но и русского языка как средства выражения информации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Никитин В.Н.* Осторожно! Балльно-рейтинговая система // Прагматика и коммуникация в обучении русскому языку как иностранному. — М.: РУДН, 2008. — С. 209—210.
- [2] *Новикова Н.С., Щербакова О.М.* Методические принципы построения и познавательная роль учебного пособия с текстами исторической направленности (на примере сборника текстов «История России от Рюрика до Андрея Боголюбского» // Образовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров на начальном этапе обучения в вузе. — М.: Изд-во РУДН, 2000.
- [3] *Симонова Н.М.* Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1982.
- [4] *Щадриков В.Д.* Введение в психологию: мотивация поведения. — М.: Логос, 2001.

## **MOTIVATION ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS ON AN EXAMPLE OF COURSES «HISTORY OF RUSSIA» AND «GENERAL HISTORY»**

**V.K. Khegay**

Department of history and social science  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 10/3, Moscow, Russia, 117198*

Given article is devoted problems of motivation at students from distant and the near abroad for training at faculty of Russian and general educational disciplines of the Peoples' Friendship University of Russia at courses «History of Russia» and «General history». The conclusion about necessity of use of motivation for its various forms becomes. The most important factors influencing increase of motivation at foreign pupils are considered.

**Key words:** motivation, history, department of history and social science, preparatory faculty, Russian as foreign, ball-rating system, the Internet.

---

## ФЕНОМЕН АДАПТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.В. Поморцева

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

В статье рассмотрено понятие адаптации и его значение в профессиональной подготовке и деятельности преподавателя русского языка как иностранного, определены требования к профессиональной компетенции преподавателя РКИ в аспекте реализации интегративной модели лингвокультурной адаптации учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, адаптация, инокультурная среда, лингвокультурная адаптация, профессиональная компетенция преподавателя РКИ.

Феномен адаптации является одним из характерных явлений современного мира. Значимость процесса адаптации подчеркивается и в лингводидактике: «Эффективность учебного процесса зависит от уровня речевой и других видов адаптации и может быть повышена на основе учета закономерностей адаптации личности к условиям обучения» [4. С. 273], что актуализирует изучение данного феномена в профессиональной деятельности преподавателя РКИ в целях повышения эффективности обучения иностранцев русскому языку.

Адаптацию иностранного студента исследователи обычно рассматривают либо как адаптацию к вузу (к учебной деятельности), либо как адаптацию к будущей профессии. Многоаспектность этого процесса позволяет нам рассмотреть его в лингвокультурном аспекте. Лингвокультурная адаптация осуществляется посредством русского языка в учебно-воспитательном процессе и распространяется на весь период изучения русского языка в вузе, включая стихийное и методически организованное влияние языковой среды.

Мы рассматриваем 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, как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность (создание текстов культуры).

В настоящее время актуальна разработка методической системы обучения русскому языку, объединяющей задачи преподавания русского языка и адаптации (психологической, бытовой, социально-культурной и др.) иностранных учащихся к новой культуре.

Необходимость создания модели лингвокультурной адаптации вызвана настоятельной потребностью предупреждения дезадаптации индивида к новой культуре и «культурного шока» средствами языкового обучения, потребностью достижения психологического равновесия на эмоциональном, информативно-познава-

тельном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки при использовании наиболее эффективных путей адаптации.

Особая роль в процессе лингвокультурной адаптации принадлежит преподавателю РКИ, т.к. именно он является посредником между личностью иностранного студента и окружающей лингвокультурной средой.

Исследование феномена адаптации в профессиональной деятельности преподавателя РКИ обусловлено:

— необходимостью обладания достаточными знаниями о «наличном» состоянии организма, личностно-психологических особенностях иностранного студента [1. С. 58];

— необходимостью знаний о социокультурных различиях учащихся, включающих в себя различия образовательных систем, особенности социализации, социально-демографические характеристики, паралингвистические, кинетические особенности общения;

— необходимостью реализации в процессе обучения русскому языку принципа учета адаптационных процессов [3];

— необходимостью формирования толерантного сознания иностранных учащихся средствами языкового обучения.

Появление в последнее время научных исследований, посвященных изучению понятия адаптации в психологии, социальной психологии позволяет обогатить подготовку преподавателей РКИ путем создания спецкурсов, раскрывающих в своем содержании психологические и социально-культурные аспекты адаптации, предоставляет возможность осуществлять подготовку преподавателей РКИ на новом качественном уровне, который предполагает:

— овладение методиками диагностирования психологического состояния иностранных студентов для выбора оптимальных для каждого из них методов и средств обучения,

— междисциплинарное изучение феномена адаптации для предупреждения культурного шока или минимизации его последствий,

— изучение особенностей культур, знания которых необходимы для организации учебно-воспитательного процесса в многонациональных студенческих коллективах.

К числу наиболее существенных для профессиональной деятельности преподавателя РКИ В.В. Молчановский относит такую черту языкового мышления (а частично и языкового сознания), как адаптивность. «Чуткость по отношению к меняющимся на уроке условиям, к динамике усвоения учащимися нового языкового, речевого, коммуникативного материала, к возникающим коммуникативным затруднениям и т.д. и как следствие — оперативная перестройка своего речевого поведения — все это показатели достаточно высокого уровня профессионализма языкового сознания преподавателя. Таким образом, говоря об адаптивности языкового сознания, мы обращаем внимание на приспособляемость преподавателя к уровню развития учащихся, к требованиям динамики развития языковой, коммуникативной компетенции (т.е. доступность с некоторым опережением, стимулирующим речемыслительную активность)» [2. С. 143].

Проведенное нами анкетирование иностранных учащихся показало, что главную роль в процессе адаптации они отдают преподавателю русского языка, считая его основным посредником между собой и окружающей лингвокультурной средой. «Всю полученную, но не освоенную или не понятую реципиентом информацию он адресует в основном преподавателю, от которого он по праву ожидает квалифицированной помощи в ее освоении» [2. С. 143].

Проведенное нами наблюдение за процессом преподавания русского языка иностранцам позволило установить, что за время занятия, в зависимости от уровня владения языком, иностранные учащиеся задают преподавателю большое количество вопросов, связанных:

— с географией страны (где находится на карте, какое расстояние от ... до ..., климатические особенности);

— с отношением преподавателя к тем или иным событиям экономического или политического характера (социальная позиция и комментарии преподавателя);

— с национально-культурной спецификой общения русского этноса.

Таким образом, преподаватель РКИ должен быть носителем позитивных социальных характеристик и высочайшей личной культуры, обладать более широким по сравнению со среднестатистическим носителем языка информационным пространством.

Пролонгирование процесса лингвокультурной адаптации на период после окончания вуза может происходить посредством самостоятельного изучения языка и культуры (через Интернет, другие источники информации), через познание языковой среды (если выпускник остается для осуществления профессиональной деятельности в стране изучаемого языка и не возвращается на родину). В этом случае перед преподавателем РКИ стоит задача формирования соответствующей способности, т.е. самообразовательной компетенции, которая послужила бы развитию личности инофона в языковой среде, среде профессионального функционирования.

Рассматривая роль преподавателя РКИ в процессе лингвокультурной адаптации иностранных студентов при изучении русского языка, мы выделяем следующие актуальные компоненты профессиональной компетенции педагога:

— знание особенностей процесса адаптации и умение осуществлять корректировочные мероприятия в процессе преподавания русского языка с учетом наиболее сложных этапов адаптации (отображение «кривой» адаптации и учет временных рамок проявления «подъемов» и «спадов» для выбора наиболее эффективных приемов и средств обучения русскому языку, разработка методики, направленной на «смягчение» основных причин дезадаптации иностранных студентов);

— умение создавать благоприятный психологический климат в учебной группе, что способствует решению проблем адаптации студентов к учебному процессу;

— умение строить учебный процесс в иноязычной аудитории в условиях взаимодействия культур, рассматривая учебный процесс как процесс межкультурной коммуникации;

— «умение практически применять знания о социокультурных особенностях учащихся» [3. С. 168];

— умение осуществлять выбор стиля педагогического общения, адекватного национально-культурной принадлежности учащихся.

С позиции учета феномена адаптации в своей профессиональной деятельности преподаватель РКИ должен:

— интегрировать знания из дисциплин гуманитарного цикла для создания целостных знаний о русской культуре;

— сообщать информацию о ценностно-языковой картине мира из различных источников (фольклор, мифология, религия, философия, русская и мировая классика, современная литература, публицистика, реклама и др.);

— отбирать дидактический материал, соответствующий специализированности знаний о культуре (филологи — нефилологи) и прагматическим интересам иностранных учащихся;

— прогнозировать возможные вопросы и представлять своеобразные «рецепты» деятельности;

— способствовать максимальному «погружению» в инокультурную среду образования и экзистенции;

— эмоционально стимулировать изучение русского языка;

— поддерживать на высоком уровне мотивацию изучения русского языка и культуры.

Таким образом, адаптация преподавателя РКИ в профессиональной деятельности имеет большое значение для реализации интегративной модели лингвокультурной адаптации иностранных учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Иванова М.А.* Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. — СПб.: Нестор, 2000.
- [2] *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. — М., 1998.
- [3] *Сурыгин А.И.* Дидактический аспект обучения иностранных учащихся. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб.: Нестор, 2000.
- [4] *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007.

### PHENOMEN OF ADAPTATION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

N.V. Pomortseva

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

In article the concept of adaptation and his value of vocational training and activity of the teacher of Russian as a foreign language is considered, requirements to the professional competence of the teacher of Russian as foreign language in aspect of realization of the integrated model linguocultural adaptation of foreign pupils are determined.

**Key words:** Russian as a foreign language, adaptation, invariament of culture, professional skills of teacher.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## ПРИНЦИП ЛАДОВОЙ СИСТЕМЫ ВОСТОЧНОЙ МУЗЫКИ

Одех Ришмави

Российский институт истории искусств  
*Исаакиевская площадь, 5, Санкт-Петербург, Россия, 190000*

Статья посвящена анализу особенностей арабской музыки, рассматривает систему взаимоотношений звуков и закономерности современной ладовой теории арабской музыки.

**Ключевые слова:** лад, макам, нагамат, уд, джинс.

Ладовая система восточной музыки сформировалась на пифагорейской основе. Диатонические звуки в ладах этой системы совпадают с такими же в пифагорейском строе (октава = 1200 ц., квинта = 702 ц., кварта = 498 ц., большой тон = 204 ц.). В ладах средневекового востока явственна диатоническая основа, отраженная еще в теории Ал-Муна-Джима. Каждый лад содержит в себе семь ступеней плюс верхняя октава тоники, которая является как бы эквивалентом основного тона (то есть тоники). Это положение сохраняется в рамках многоступенного полного звукоряда — двенадцатитонового у Ал-Кинди и семнадцатитонового у Ал-Урмави. Ни в том, ни в другом случаях полный звукоряд не имеет ладового значения, а служит той базой, на которой строится вся совокупность употребляемых в данную эпоху ладов. Абсолютно прав выдающийся советский знаток музыки Ближнего и Среднего Востока В.М. Беляев, когда он пишет, что «диатоника (семиступенность) составляет основу этой новой ладовой системы с ее сложными и тонкими интервальными отношениями, сохраняющимися и в хроматике» [1. С. 218].

Все музыканты средневекового Востока рассматриваемого периода разрабатывают свои теории во всех деталях применительно к знаменитому инструменту уд, в связи со строем которого они теоретически поясняют не только так называемый инструментальный звукоряд, но также музыкальные ноны (нагамат), интервалы (абад), тетрахорды (джинс) и, наконец, все лады (макамат) данной системы. Существенным звеном всех теоретических систем рассматриваемого периода является обоснование структурных элементов ладового звукоряда. Среди них важна теория Джинса. Джинс у всех теоретиков, предшественников Ал-Урмави, — звукоряд, состоящий из четырех ступеней и трех интервалов в пределах чистой кварты, аналогичной тетрахорду у древнегреческих теоретиков.

Джинсы до Ал-Урмави различались лишь по качеству интервалов; порядок этих интервалов внутри джинса не принимался во внимание на ранних этапах (Ал-Кинди и других). Теория Джинса вступает в известное противоречие с ладо-

вой системой, поскольку арабские музыканты исходят в этой теории из древнегреческой. Начиная с Ал-Урмави, теория Джинса не противоречит ладовой системе восточной музыки, более того, рассматриваемые Ал-Урмави и его последователями джинсы находятся в непосредственной связи с творческой практикой: сами лады и их структурные элементы зачастую выводятся из нее. Ал-Урмави впервые в восточной ладовой теории проявляет независимость от древнегреческой теории. Он рассматривает не только качество интервалов Джинса, но и также их порядок внутри него. Таким образом, его теория закладывает основу позднейших теоретических представлений о категории джинса, вплоть до представлений нашего времени. Теоретики средневекового Востока ограничивают полный звукоряд системы пределами октавы (Ал-Мунаджим и его современники) или же двух октав (начиная с Ал-Кинди), что является отражением реального регистра инструмента *уд*. Система ладов средневекового мусульманского Востока также является октавной. Все средневековые теоретики трактуют лады в пределах октавы, в силу этого все ступени лада имеют точный эквивалент в разных октавах.

Октавность ладовых систем средневековых теоретиков — чрезвычайно устойчивое явление. Принцип октавности сохранен в современной арабской системе. Тоникой всех ладов в теориях всех без исключения теоретиков средневекового Востока, начиная с Ал-Мунаджима, является первая ступень лада, что тесно связано с октавностью системы арабских ладов. Тоника могла занимать какое-либо другое, а не первое место в звукоряде, если бы лады не рассматривались как октавные. Это положение тоники сохраняется в теории современной арабской музыки. Это, на наш взгляд, одна из общих закономерностей современной ладовой теории, как пишет Ю.Н. Тюлин, «термин лад приобрел в последнее десятилетие новое смысловое значение — система взаимоотношений звуков, выраженная в октавном участке секундового звукоряда» [2].

Определение места извлечения звуков полного звукоряда у большинства теоретиков средневекового Востока основано на длине струны, т.е. не связано с частотой колебания звуков. Современные специалисты по восточной музыке определяют все тоны и интервалы средневековых звукорядов в центах, применяя сложный математический способ исчисления. Определение абсолютной высоты тоник ладов в музыкальной теории средневекового Востока не представляется возможным. Часть современных нам исследователей условно обозначает тонику всех ладов звуком *до*, что упрощает сравнение их друг с другом и облегчает представление о ладовой структуре. Другие определяют тонику средневекового лада на основании подлинной настройки современного *уда* (*ля*). Оба эти обозначения, по нашему мнению, пригодны для теоретического обоснования интервального строения ладов арабской музыки. В нашей работе мы избрали первый вариант. Вершина развития средневековой универсальной системы ладов восточной музыки, как говорилось, приходится на XIII—XIV века.

Последующие века (XV—XVII) в связи с социально-экономическими условиями развития стран Ближнего и Среднего Востока характеризуются разложением классических основ ладовой системы: с одной стороны, многие ее элементы консервируются, то есть буквально и умозрительно повторяются в трактатах позднего средневековья, с другой — в них отчетливо прорастают новые тенденции, связанные с развитием местных традиций, локальной музыкальной практики.

**Очень популярные макамы** — это макам баяти, самый популярный из всех макамов, который встречается очень часто в фольклорной традиции: макам начинается с тоники в первом тетра хорде, во втором тетра хорде с четвертой ступени, а побочные лады (аджнас, араб. «род») на третьей и на шестой для такасим (модуляции).

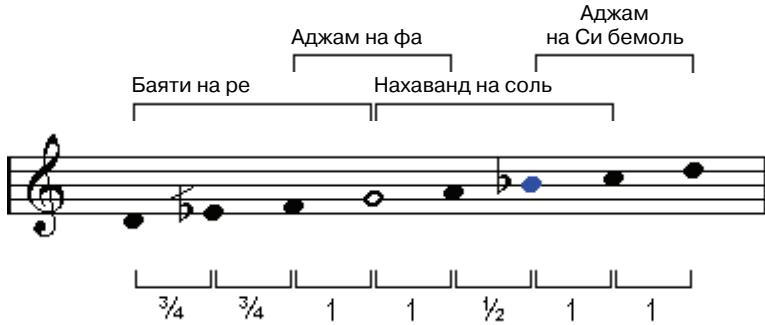


Рис. 1. «Макам баяти»

Названия ступени арабского звукоряда взяты из персидского языка и употребляются до сих пор: (снизу вверх) *ека* — *дука* — *сика* — *джихарка* — *банджака* — *ишика* — *хаштака*. Ноты также имеют названия: раст — дука — сика — джихарка — нава — хусейни — одж — кордан (от до 1-й октавы до до 2-й октавы). У макама раст две формы: 1 — верхняя форма (раст — раст); 2 — нижняя форма (раст — нахаванд). Побочная — сика на третьей ступени часто используется для модуляции. Третий макам называется нахаванд, соответствует до минору. Макам нахаванд бывает двух типов: 1 — нахаванд хиджаз, как гармонический до минор; 2 — нахаванд курд, натуральный до минор. Побочный аджам на третьей ступени используется для модуляции.

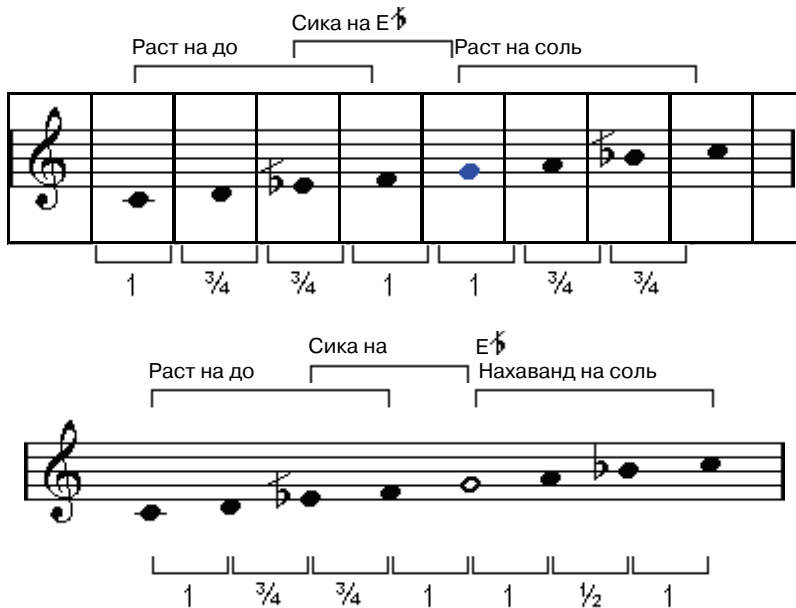


Рис. 2. «Макам раст»

Нахаванд на С      Аджам на Е♭      Хиджаз на G

1   1/2   1   1   1/2   1 1/2   1/2

Нахаванд на С      Аджам на Е♭      Курд на G

1   1/2   1   1   1/2   1   1

Рис. 3. «Макам нахаванд»

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Беляев В.М.* Организация народных ладовых систем. — М., 1971.
- [2] *Тюлин Ю.Н.* Натуральные и альтерационные лады. — М., 1971.
- [3] *Фарук А.Х.* Арабские макамы, музыкальная лига арабских стран.

## THE PRINCIPLE OF THE HARMONY SYSTEM OF THE ARABIC MUSIC

Odeh Rishmavi

The Russian Institution for History of Arts  
*Isaakievskaya Square, 5, Saint-Petersburg, Russia, 190000*

This publication about the interrelation system of sounds and laws governing the contemporary harmony and theory of the Arabic music.

**Key words:** mode, scale, melody, lute, kind.

---

## СЕВЕРОИНДИЙСКИЙ ВОКАЛЬНЫЙ ЖАНР ТХУМРИ В 1870—1920 ГОДЫ

Т.В. Карташова

Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова  
пр. Кирова, 1, Саратов, Россия, 410012

В традиции Хиндустани тхумри принадлежит к категории «полуклассической» музыки. В статье рассмотрен период 1870—1920-х годов, названный как «переходный», когда бандиш тхумри начал трансформироваться в современный стиль бол-банао тхумри. Также отмечены важнейшие исполнительские школы тхумри, их виднейшие представители и выявлены стили тхумри на рубеже веков.

**Ключевые слова:** индийская национальная музыка, тхумри, котха кхайлийя, исполнительские «школы», Бхайя Сахеб.

Индийская музыкальная культура — это многослойная система, в которую входит музыка «высокой» традиции (классическая), «облегченная» классическая («полуклассическая»), популярная, традиционная и т.д. И каждый из ее пластов признан самостоятельным, получил официальный статус и занимает отдельную культурную нишу. Вокальный жанр тхумри принято относить к категории «полуклассики» (или «легкой классики»), которая в современной Индии считается основным видом музыкальной культуры. По словам самих индийцев, пение тхумри — это удивительно чувственная и сентиментальная музыка лирико-романтического характера, трепетная и волнующая, повествующая о любовных переживаниях и томительных грезах.

Тхумри прошел весьма длительный латентный период и возродился в то время, когда культура Великих Моголов клонила к упадку. На раннем этапе своего развития он представлял собой синкретический вид искусства, находясь в неразрывном единстве с танцевальными представлениями. Традиционно под тхумри понимались эротические песни-танцы, которые популяризировали куртизанки. Начиная с последней трети XVIII века тхумри сложился как независимый музыкальный жанр, получивший название *бандиш* тхумри. Это была оживленная песенная форма с подчеркнутым синкопированным ритмом, предназначенная для сопровождения танца. Рассмотрим период 1870—1920-х годов, так называемый «переходный», на протяжении которого традиционный *бандиш* тхумри постепенно трансформировался в современный стиль *бол-банао*.

**Социокультурный аспект.** Во второй половине XIX века произошли фундаментальные социальные и культурные события, повлекшие за собой процесс преобразования интеллектуальной, политической и артистической жизни Индии. Колониальный опыт и великое народное восстание 1857—1859 годов явились важным рубежом в истории Индии, которые потрясли всю страну и особенно английскую систему управления. Появился новый социальный класс — буржуазия, которая была объединена своим английским образованием и ориентированной на запад идеологией. Именно этот постоянно растущий класс становится новым источником покровительства классической музыки в XX столетии.

Новая буржуазия, оказавшаяся под влиянием пуританского викторианства, выражала возмущение по поводу распущенности старого дворянства. Считались предосудительными и даже незаконными такие искусства, как тхумри и танец *катхак*, поскольку подавляющее большинство их исполнительниц были куртизанами, а сопровождавших музыкантов, и без того имевших низкий социальный статус, расценивали как «сутенеров и паразитов» [4. С. 120]. Запрещалось также посещать *чакла*, или районы «красных фонарей», которые всегда считались «отчим домом» тхумри и *катхака*. Исследователь М. Дхонд констатирует: «Тхумри расценивали как низкую и вульгарную форму пения, пригодную для исполнения только куртизанками, сопровождавшими пение любовными жестами. И аудитория, посещавшая их, состояла из непристойных людей. Новой юной буржуазии было непозволительно присутствовать в таких местах» [2. С. 39]. Следовательно, в переходный период от феодального к буржуазному покровительству индийская музыка «полагалась на посредников, подобно немногим оставшимся принцам, владельцам и упрочившимся индусским торговым семействам, которые покровительствовали музыке, подражая своим феодальным предшественникам. Эти группы, менее подвергшиеся влиянию западного образования, оказались вне пуританского презрения чувственных искусств» [4. С. 122].

В этот период музыканты концентрировались в крупных торговых городах, особенно в Бомбее, Калькутте и Дели, где была, главным образом, сосредоточена новая буржуазия. Для музыкантов наступили тяжелые времена, многим из них пришлось расстаться с профессией, другие стали в финансовом отношении полностью зависимыми от доходов куртизанок. Несмотря на то, что определенная часть индийского общества развивалась по пути буржуазного капитализма с соблюдением строгих правил викторианской этики, тхумри по-прежнему сохранял дискредитировавший его статус. По всей Северной Индии культурными очагами городской музыкальной жизни оставались *чакла*, поддерживавшие не только *таваиф* (куртизанок), их учителей, но и многочисленных аккомпаниаторов. Из информации, почерпнутой в личных беседах с индийскими музыкантами, следует, что фактически все профессиональные певицы были *таваиф*, ибо для женщин дворянского сословия занятие музыкой как ремеслом считалось неприемлемым, и наиболее почитаемые исполнители-мужчины были своеобразным «продуктом» салонов куртизанок — *котха*. Именно в *котха* сосредотачивалась музыкальная жизнь города. Профессор Б. Деодхар в беседе с Файязом Ханом поинтересовался, кто обучил маэстро пению тхумри, на что великий Маэстро ответил: «Никто не преподавал мне тхумри, я изучал эту музыку своими ушами. Я был в Бенаресе, Лакхнау, Дели, где много слышал певцов и певиц. Среди певиц была древняя традиция приглашения на обед в свои *котха* известных музыкантов. Обед сопровождался музыкой. Сначала пели хозяйка и другие местные артисты, затем просили спеть гостя. Я посещал такие многочисленные *мехфил* (вечеринки) и слышал очень известных исполнителей. Так я изучил тхумри» [1. С. 37].

Многие известные *кхайлийя* также были воспитаны в среде *котха*: они были выходцами из семейств *мираси*, и в их обязанности входило преподавание куртизанкам и аккомпанирование им на *саранги*. Следовательно, речь идет о естествен-

ном стилистическом взаимообмене. С одной стороны, куртизанки, обучаясь у *гуру* через инструментальное исполнение на *саранги*, приносили в свое пение элементы классических жанров, тем самым очищая и совершенствуя вокальную форму тхумри. С другой — профессиональные *кхайялийя* впитывали значительную часть стиля *котха*, насыщая тхумри возвышенным типом экспрессии и придавая черты изысканной утонченности мелодическому развитию.

**Рождение бол-банао тхумри.** До начала XX века *бандиши* тхумри в Лакхнау сохранял статус самой популярной и жизнестойкой художественной формы, выбирая и ассимилируя творческие находки и достижения каждого нового поколения музыкантов. Это были «легкие» подвижные песни, написанные для сопровождения танца и использовавшие *таны* и быстрые ритмические комбинации текста (*бол-бант*), которые были свойственны классическим жанрам. В течение обозначенного периода времени в пределах жанра четко прослеживаются две тенденции, которые, стремясь усовершенствовать его, одновременно способствовали растворению первоначального стиля, что привело к полному исчезновению *бандиши* тхумри.

Во-первых, это заимствование и адаптирование техники *тана*, характерной для *кхайяля*, что заметно обогатило стиль, и его исполнение естественным образом приблизилось к «высокой» классике, в результате чего *бандиши* тхумри был поглощен *чхота-кхайялем*. Вскоре и сам термин «*бандиши* тхумри» вышел из «моды», так как видные певцы сосредоточились на недавно появившемся жанре *бол-банао* тхумри.

Во-вторых, наметилась тенденция к постепенному замедлению темпа, соответствовавшая концентрированию внимания на неторопливом процессе *бол-банао* и на замене классического «Тинтала» (16 долей) *тала* народного происхождения. В целом, этот стиль тхумри сохранил свою индивидуальность в акцентировании внимания на раскрытии выразительности текста и использовании *раг*, *тала* и украшений, характерных для «полуклассической» музыки.

**Звукозаписывающая индустрия.** Значительные изменения произошли в искусстве с появлением в Индии звукозаписывающей индустрии. Остановимся вкратце на этом факте и рассмотрим его влияние на процесс развития тхумри. В 1902 году граммофонная компания Лондона сделала в Калькутте свыше 500 записей местных певцов; через пять лет «от 300 000 до 1 500 000 пластинок (главным образом, «легкой» музыки) стали издаваться ежегодно» [3. С. 257]. Поскольку наиболее интенсивно записываемыми были тхумри, сохранилось «живое» свидетельство популярности певцов после 1902 года. В силу ряда различных обстоятельств, связанных с потребностями рынка сбыта и техническими возможностями звукозаписывающих устройств (ограниченностью во времени пластинки на 78 оборотов и т.д.), исполнялись только быстрые, подвижные мелодии, поэтому образцы раннего *бол-банао* отсутствуют. С появлением граммофонной промышленности родился новый «класс» музыки, рассчитанной на анонимную массовую аудиторию, вкус которой мог легко координироваться олигархией дистрибьюторов. К Индии этот факт применим в большей степени к 40-м годам прошлого

века, когда интенсивно начала развиваться киноиндустрия с многочисленными тиражами музыкальных фильмов, ориентированных на Запад, что не могло не повлиять на характер культуры общества и страны в целом. Однако данное обстоятельство в меньшей мере отразилось на классической и «полуклассической» музыке, так как их слушательская аудитория была всегда ограничена.

Таким образом, социальные и культурные события конца XIX — начала XX века оказали большое воздействие на вокальный жанр тхумри. Однако рост звукозаписывающей промышленности, который вынес «легкую» музыку тхумри из салонов куртизанок в дома представителей среднего класса, не коснулся стилистических изменений тхумри в XX веке.

**Известные исполнительские «школы».** Обратимся к наиболее значительным исполнителям тхумри: первым среди них следует назвать Бхайя Сахеба Ганпат Рао (1852—1920). Он был вторым сыном *махараджи* (князя) из Гвалиора и его возлюбленной Чандрабхаги Баи, известной классической певицы. Свой выбор инструмента, помимо вокала, Бхайя Сахэб остановил на гармонике, завезенной в Индию британцами. Несмотря на ограниченные возможности инструмента, Бхайя Сахэб стал известен своим искусством воспроизведения на гармонике всех нюансов вокала тхумри. Возможно, неоспоримое влияние этой личности, а также из-за простой техники игры и пригодности для исполнения быстрых *танов* именно гармоника, а не *саранги* стала постоянным сопровождающим пение тхумри в начале XX столетия. Бхайя Сахэб был настолько выдающимся виртуозом-инструменталистом (его именовали «принцем» среди исполнителей на гармонике), что никто из последователей не смог подняться до такого высокого уровня. Известно, что Бхайя Сахэб путешествовал по всей Северной Индии и всюду популяризировал тхумри. Под псевдонимом «Сугхар Пийя» он оставил множество композиций тхумри, исполняющихся и в наше время. Бхайя Сахэб считается первым музыкантом, который публично продемонстрировал тхумри, исполнив его как главный и единственный номер программы, хотя такая практика не была в моде. Индийские классические вокальные исполнители также приписывают ему первенство в формировании и популяризации начинающегося стиля *бол-банао* тхумри.

Одним из влиятельных певцов этого периода считается Джагдип Мишра, из потомственной семьи исполнителей *катхака*. Большую часть своей жизни он провел невдалеке от Бенареса (Варанаси) и, по мнению ученых, был непосредственно связан с возвышением тхумри в этом городе. Поскольку Джагдип Мишра популяризировал практику пения тхумри в более медленных темпах и придавал особое значение развитию текста, его также считают одним из основателей стиля *бол-банао* тхумри.

Самой значительной фигурой следующего поколения является Моузуддин Хан, один из первых исполнителей, сделавших грамзапись, величайший певец тхумри эпохи XX века. Сохранившиеся записи с его исполнением прекрасно демонстрируют замечательный голос, техническое совершенство и впечатляют поистине превосходным вкусом. На основе этих композиций можно судить о наличии в конце XIX столетия разностилевых тхумри. Однако использование более

медленного темпа и *тала* народного происхождения дают основание рассматривать эти композиции как переходные от традиционного *бандиши* тхумри к стилю *бол-банао*. Моузуддин Хан считается «отцом» бенаресского стиля тхумри, и едва ли найдется хоть один певец его времени, который не испытал бы влияния великого Мастера.

Не менее известна певица Гаухар Джан, которая обучалась у Бхайя Сахеба и сделала запись множества тхумри. В ее исполнении в композициях тхумри присутствуют быстрые *таны*, и темп *бандиши* тхумри также типичен для стиля *бол-банао* тхумри.

**Стили тхумри на рубеже веков.** Исследуя ранние записи композиций тхумри в исполнении вышеперечисленных певцов, приходим к выводу, что обозначенный временной период отмечен сосуществованием тхумри различных стилевых направлений. Во-первых, это устаревший традиционный *бандиши* тхумри, развивающийся *бол-банао* и стиль, подвергшийся влиянию *чхота-кхайяля*. Ранний *бол-банао* формировался, главным образом, в Бенаресе (Варанаси) и частично в Гайя (штат Бихар). Певцы и танцоры, постоянно проживавшие в Бенаресе, были, главным образом, наследственными исполнителями *катхака*, специализирующимися в танце и пении тхумри. По сравнению с другими городами Бенарес отличался экономической и политической стабильностью, что отразилось на его культурной жизни. С одной стороны, бенаресские музыканты подвергались постоянному воздействию тхумри Лакхнау; с другой — они, находясь вблизи Калькутты, одновременно налаживали творческое сотрудничество с ее виднейшими мастерами. Начался широкий культурный взаимообмен, позволивший многим исполнителям курсировать между этими городами. Важно отметить в этой связи, что музыканты Бенареса находились в большей степени под влиянием региональных вокальных традиций, особенно сезонных песен *каджри* (сезона дождей) и *чайти* (песен приближающегося лета). В результате ранний тхумри Бенареса ассимилировал в себе характерные черты традиционной региональной музыки, что явилось его яркой отличительной особенностью. Далее, в бенаресском стиле *бол-банао* тхумри употребляются только «легкие» *раги*, по своим звукорядным составам близкие к местной традиционной музыке, причем иногда встречаются некоторые тхумри, являющиеся стилизованным вариантом традиционных песен области Бенареса. Что касается *тала*, они также имеют народные корни, в отличие от классического «Тинтала» в лакхнауском *бандиши* тхумри.

Тем не менее, несмотря на очевидную взаимосвязь с жанрами традиционной музыки, медленный темп и утонченное мелодическое развитие современного *бол-банао* тхумри придает этому стилю, по сравнению с энергичным *бандиши* тхумри, такой изысканный классический аромат, что даже самый искушенный слушатель не замечает присутствующий «привкус» народных традиций.

Переходный этап (от *бандиши* к *бол-банао* тхумри) связан с полувековым периодом 1870—1920 годов, характеризующимся произошедшими фундаментальными изменениями в общественно-экономической, политической и культурной жизни страны. В связи с распространением средств массовой коммуникации, транспорт-

ного сообщения, развитием звукозаписывающей промышленности, повышением общего уровня грамотности населения изменился состав исполнителей и характер музыкального покровительства: на политической сцене появился новый класс — городская буржуазия, ориентированная на западное образование, с растущим чувством национального самосознания. Жизнестойкий, гибкий, податливый самым различным трансформациям тхумри представлял для них интерес как важная часть культурного наследия Индии. Тхумри развивался в трех стиливых обличиях: традиционный *бандиши* с пассажами *бол-бант*, зарождающийся *бол-банао* и вокальная форма, близкая *чхота-кхайялю*. Наметилось несколько тенденций и внутри самого жанра: тхумри начали исполнять профессиональные *кхайлийя*, благодаря чему возрос и укрепился его «полуклассический» статус.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Deodhar B.* Pillars of Hindustani Music. — New Delhi: Penguin Books, 1993.
- [2] *Dhond M.* The evolution of khyal. — New Delhi: Sangeet Natak Akademy, 1974.
- [3] *Gronow P.* The record industry comes to the Orient // *Ethnomusicology*. — 1981. — № 2. — P. 251—284.
- [4] *Meer W.* Hindustani music in the twentieth century. — New Delhi: Allied Publishers, 1980.

### ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

- Бандиши тхумри* — жанр, представляющий собой «легкие» подвижные песенные композиции, предназначенные для сопровождения танца с каскадом быстрых *танов* и ритмическим развитием текста (на основе техники *бол-бант*).
- Бол-банао тхумри* — современный стиль пения тхумри в медленном темпе, основанный на технике *бол-банао* (букв. «играющий словами», т.е. эмоциональное выражение текста, когда певец передает все текстовые нюансы через различную интерпретацию отдельных слов посредством мелодического развития).
- Бол-бант* — процесс распределения слов в ритмические структуры для создания подвижного ритмичного движения; ритмическая разработка текста, ритмическое варьирование.
- Катхак* — североиндийский классический танец, результат слияния индуистской и мусульманской культур, характерны вращательные движения и сложная работа ног, украшенных специальными колокольчиками (*гунгуру*).
- Кхайлийя* — исполнитель *кхайяля*.
- Котха* — салон, местожительство куртизанки.
- Кхайяль* — классический вокальный жанр традиции Хиндустани, утонченный и романтический по содержанию. В настоящее время — это самый популярный вокальный жанр Северной Индии.
- Рага* — это своеобразный «язык» музыки со своим алфавитом, фразировкой, пунктуацией, синтаксисом, т.е. со сводом характеризующих ее правил.
- Саранги* — струнный смычковый инструмент с тремя-четырьмя струнами.
- Таваиф* — куртизанка.
- Тала* — 1. метроритмическая система в индийской музыке;  
2. циклическая организация единиц музыкального времени.
- Тан* — виртуозные музыкальные фразы различной продолжительности, демонстрирующие вокальное мастерство исполнителя.
- Чхота-кхайяль* — букв. «малый», короткий *кхайяль* в быстром темпе.

## **VOCAL GENRE THUMRI OF NORTH INDIA FROM 1870 TO 1920**

**T.V. Kartashova**

Saratov Sobinov Conservatory  
*Kirova str., 1, Saratov, Russia, 410012*

In Hindustani music tradition thumri belongs to the category of light classical (or semi-classical) music. It is considered as a result of interaction between aesthetical principles of Hindustani classical vocal music and traditional local forms of Uttar-Pradesh. In articles the period 1870—1920, named as «transitive», when the genre bandish thumri started to be transformed to modern style bol-banao thumri is considered. Also the major performing schools thumri are marked, their most outstanding representatives and styles thumri on a boundary of centuries are revealed.

**Key words:** Indian national music, thumri, kotha, khayalia, performing schools, Bhaya Saleb.

## НАШИ АВТОРЫ

- Алферова Д.А.** — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов
- Аносова О.Г.** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов
- Апакина Л.В.** — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
- Архангельская А.Л.** — доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
- Архангельская Ю.С.** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры биофизики факультета социальной медицины КГА им. Маймонида
- Баранова Н.М.** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономико-математического моделирования экономического факультета Российского университета дружбы народов
- Баранчук Н.А.** — доктор исторических наук, доцент кафедры истории международных отношений и международного права, МИД России
- Валипур А.Р.** — доцент кафедры русского языка Тегеранского университета
- Валиулина В.Р.** — ассистент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов
- Гагарина Н.В.** — ассистент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
- Данилова М.В.** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета
- Дунаева Л.А.** — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

- Ефимова С.С.** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов
- Змушко А.А.** — старший преподаватель кафедры общетеоретических дисциплин филиала Российского государственного социального университета в г. Наро-Фоминске, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук по кафедре высшей математики РУДН
- Каменева О.В.** — учитель русского языка и литературы муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 30 г. Пензы
- Карташова Т.В.** — заведующая Отделом международных связей, доцент кафедры теории музыки и композиции Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова
- Ким З.М.** — преподаватель кафедры латинского языка и русского языка Рязанского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова
- Колесникова Н.И.** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка Новосибирского государственного технического университета (НГТУ)
- Козырь Л.А.** — кандидат медицинских наук, доцент кафедры биофизики факультета социальной медицины КГА им. Маймонида
- Крючкова Л.С.** — кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка Московского педагогического государственного университета
- Одех Ришмави** — аспирант Российского института истории искусств (г. Санкт-Петербург)
- Павлюк Н.А.** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
- Пашковская С.С.** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского.
- Поморцева Н.В.** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов
- Пугачёв И.А.** — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов
- Синячкин В.П.** — кандидат филологических наук, кафедры русского языка и литературы Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

**Сойникова А.Д.** — старший преподаватель кафедры обучения русскому языку студентов и специалистов нефилологического профиля Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

**Стрельчук Е.Н.** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Ивановского химико-технологического университета

**Хегай В.К.** — ассистент кафедры истории и обществоведения Российского университета дружбы народов

**Шмелькова В.В.** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского

**Яркина Л.П.** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов