

# РУССКОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

## О СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

А.А. Атабекова, Л.Ю. Василенко

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

В статье рассматриваются различные подходы к исследованию юридического дискурса в отечественной и зарубежной лингвистике, включая социолингвистический, прагмалингвистический и когнитивный. Выполненный анализ позволяет уточнить параметры отбора и организации дидактического материала для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов.

**Ключевые слова:** дискурс, юридический дискурс, профессионально-коммуникативная компетенция.

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется активной разработкой и апробацией федеральных образовательных стандартов третьего поколения. Во многих стандартах владение родным и иностранным языком рассматривается как соответствующие общекультурные компетенции. Следовательно, в качестве частного вывода отметим, что требования, предъявляемые к выпускнику юридического вуза, ставят перед высшей школой задачу формирования комплексной дискурсивной компетенции будущего специалиста в сфере юриспруденции.

Решение данной задачи опирается на изучение различных аспектов и направлений в исследовании юридического дискурса. Подобный анализ представляется актуальным для дальнейшей дидактической обработки собственно лингвистического материала в целях формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущего юриста.

В современной лингвистике сформировалось несколько подходов к изучению юридического дискурса, каждый из которых позволяет сконцентрировать внимание на тех или иных его аспектах. Среди основных подходов можно выделить следующие: социолингвистический, прагмалингвистический и когнитивный.

С точки зрения социолингвистического подхода [2] юридический дискурс следует характеризовать, исходя из ситуации общения и статуса коммуникаторов, как статусно-ориентированный и институциональный.

Прагмалингвистический подход [5] направлен на изучение вопросов использования собственно языка в контексте судебного пространства. При этом подходе на первый план выходят функции и цели высказываний, интенции коммуникаторов, речевые стратегии и тактики, в соответствии с которыми коммуникатор выбирает языковые средства.

Необходимо отметить, что из всех юридических текстов, имеющих юридическую силу, только судебные решения имеют автора, которым является судья, соответственно, «судебная речь обладает особой способностью совмещать в себе строго нейтральные характеристики источника права и творческого индивидуального подхода к языковому оформлению текста» [2. С. 86].

С коммуникативно-прагматической точки зрения автора текста судебного решения можно охарактеризовать как прескриптора, т.е. «лицо, наделенное государственными полномочиями, и в силу этого персонифицирующее государство» [7. С. 125]. Именно поэтому юридическому дискурсу присуще такое свойство, как ритуальность, т.к. этот дискурс характеризуется специфической ролевой структурой и сценарностью, которая требует строго определенной последовательности этапов и действий в ограниченном пространстве и времени и предлагает участникам набор клишированных фраз и речевых штампов [8].

Когнитивный подход [2; 6] позволяет перейти от описания единиц и структур дискурса к моделированию структур сознания участников коммуникации. Моделирование когнитивной базы юридического дискурса осуществляется посредством анализа концептов и фреймов дискурса, метафорических моделей, релевантных для речевого взаимодействия в правовой сфере [1].

В настоящее время взаимоотношение языка и права стало объектом междисциплинарных исследований. Так, например, в России недавно получила развитие юрислингвистика, формирование которой тесно связано с именем Н.Д. Голева.

Аспектами исследования юрислингвистики являются изучение взаимоотношений между естественным языком (общенациональным) и юридическим, использование естественного языка как средства создания и понимания закона, т.е. речь идет о законотворческой и интерпретационной функциях естественного языка [4].

В то же время в западной лингвистике развивается аналогичная отрасль знания, которая получила название *forensic linguistics* (судебная лингвистика). Так, П. Тиерсма, являющийся одним из ведущих представителей данного направления в США, в своих работах рассматривает возможные случаи применения лингвистических знаний и методов в судебной практике (голосовая и диалектная идентификация, диагностика состояния подозреваемого в момент говорения, определение степени «правдивости» говорящего или пишущего и др.) [8].

Анализируя эволюцию взглядов на функционирование языка в суде, Дж. Йовел, американский исследователь языка права, выделил три парадигмы использования языка в юридическом дискурсе — риторическую, репрезентативную и перформативную. Репрезентативная функция языка выражается в его использовании для формулировки правовых норм. Риторическая функция проявляется главным образом при аргументации. Перформативная же функция является, по мнению автора, наиболее важной, т.к. посредством этой функции происходит юридическое образование [9].

Представленный краткий анализ различных направлений в лингвистических исследованиях юридического дискурса позволяет определить основные параметры отбора иноязычных текстов для организации дидактического материала, предназначенного для профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих юристов. Текстовый материал должен отражать социолингвистические, прагматические и когнитивные особенности типичных жанров юридического дискурса с учетом его реализации в рамках конкретной национально ориентированной правовой культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Атабекова А.А. Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [2] Буянова Л.Ю. Когнитивно-семантический и социальный потенциал языка правотворчества и правоприменения: достижения, проблемы, перспективы. Сб. научн. тр. — Краснодар: Изд-во КубГУ, 2003.
- [3] Глинская Н. П. Юридическая терминология в разных функциональных стилях английской речи: Дисс. ... к.ф.н. — М., 2002.
- [4] Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении // Юрислингвистика-1. Проблемы и перспективы. — Барнаул, 1999.
- [5] Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе — Тверь: Изд-во ТверГУ, 1998.
- [6] Правикова Л.В. Современная теория дискурса: когнитивно-фреймовый и аргументативный подходы. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005.
- [7] Руберт И.Б. Прагматические и структурно-семантические характеристики нормативных текстов деловой документации // «Текст — Дискурс — Стил». Коммуникация в экономике». Сборник научных статей. — СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2003.
- [8] Tiersma P.M. Legal Language. — Chicago and London: The University of Chicago Press, 1999.
- [9] Yovel J. In the Beginning was the Word: Paradigms of Language and Normativity in Law, Philosophy and Theology // 5 Mountbatten Journal of Legal studies, 2001.

## CURRENT STUDIES OF LEGAL DISCOURSE

**A.A. Atabekova, L.Y. Vasilenko**

Foreign Languages Department  
Faculty of Law  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article examines different approaches to legal discourse studies in Russian and foreign linguistics, including sociolinguistic, cognitive, and pragmatic ones. The analysis allows to refine the parameters of selection and organization of didactic material to train communicative competence in foreign language usage while law students are concerned.

**Key words:** discourse, legal discourse, professional communicative competence.

---

## ДИСКУРСИВНЫЕ ТАКТИКИ И СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭКСПРЕССИИ В ОБРАЩЕНИИ

О.Г. Глазова

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

Статья посвящена основным аспектам образования и функционирования экспрессивных форм обращения в русскоязычном дискурсе, особое внимание уделяется исследованию социокультурных факторов.

**Ключевые слова:** экспрессивные формы обращения, социальные факторы, психологические факторы, национально-культурная специфика, прагматические факторы.

Экспрессивные формы обращения (ЭФО) — явление многообразное и многоаспектное. В них осуществляется непосредственная связь эмоционального состояния говорящего с его воздействием на эмоциональную сферу слушающего. При формировании ЭФО «переплетается» целый ряд неразрывно связанных между собой факторов.

Психологические факторы определяются, в первую очередь, психологическими характеристиками адресанта: его характером, темпераментом и т.п. В психологические характеристики адресанта входят также его эмоциональное состояние, намерение, воля. Они тесно взаимосвязаны с социальными факторами, которые в ряде случаев выступают как сдерживающие. Психологические характеристики адресанта связываются с полюсами эмоционального состояния «хорошо — плохо» и с соответствующей каждому из них тональностью общения.

Национально-культурная специфика формирования ЭФО складывается из систем, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной национально-культурной общности. Определяющими при функционировании ЭФО являются факторы, связанные: 1) с культурной традицией; 2) с социальной ситуацией и социальными функциями общения; 3) с историей развития страны; 4) с этническим составом населения страны и особенностями его территориального размещения.

Прагматические факторы влияют на выбор говорящим языковых средств из своего репертуара для выражения отношения к собеседнику, передачи эмоционального настроения. Прагматическая номинация адресата речи при помощи ЭФО проявляется в особенностях указаний на ситуацию, входящие в нее элементы и связи между ними под влиянием информативного фокуса, пресуппозиции и контекста. Образование ЭФО в аспекте прагматической номинации можно представить как триединый процесс: познание свойств адресата — их обозначение — общение о них.

Существенное влияние на характер реализации и адекватность понимания ЭФО оказывает тип дискурса и ситуация, в которой он осуществляется. ЭФО,

если исходить из примеров их функционирования в диалогической речи, можно квалифицировать в зависимости от того, являются ли они стимулом к ответной реакции адресата или же сами становятся продуктом перлокутивного акта. В связи с этим выделяются ЭФО-стимул и ЭФО-реакция.

— Здорово, старик!

— От старика слышу!!!

Социальная вариативность речи (социолингвистический аспект) определяется, как известно, двумя измерениями:

1) стратификационной вариативностью, с которой связывается социальный статус коммуникантов и которая находится в зависимости от социальной структуры общества (*«новые» русские, «рэптеры» и др.*);

2) ситуативной вариативностью, с которой связаны ролевые параметры коммуникантов (степень знакомства, возраст, пол, образованность, проживание в городской или сельской местности и т.д.: *деревня, провинция*).

При употреблении ЭФО говорящий ориентируется на факты внеязыковой действительности, в первую очередь на ролевые и социальные параметры адресата. Одним из способов создания экспрессии является несоблюдение статусного принципа подбора ЭФО.

Существенную роль при выборе адресантом ЭФО играет также обстановка общения, понимаемая как место: транспорт, улица, магазин, семья и т.п. и официальность/неофициальность общения.

Для называния лица при помощи ЭФО адресант использует тот способ номинации, который наиболее соответствует его собственному эмоциональному настрою, уровню его образования и воспитания, а также статусно-ролевым характеристикам адресата, обстановке общения. Однако такая номинация совмещается с предикацией — адресат не только называется, то есть отмечаются его отличительные особенности, но адресант и апеллирует к адресату.

ЭФО могут носить как узуальный, так и окказиональный характер. Так, в русском языке выявлен ряд особенностей ЭФО грамматического и словообразовательного плана. В частности, наблюдается заметное многообразие суффиксальных форм, обладающих широчайшими возможностями в плане их окказионального образования для передачи различных тональностей:

дурак — дурень, дурачок, дурашка, дурында, дурындя, дурачье, дурье.

Экспрессивность в формах обращения создается за счет таких семантических компонентов, как собственно экспрессивность, эмоциональность и оценочность. В основу семантической классификации ЭФО положено преобладание оценочности или эмотивности при характеристике лица. Они представляют собой классификацию, основанную на анализе практического материала.

Исследование материала позволило выделить *оценочно-характеризующие* и *эмотивно-характеризующие* ЭФО, которые можно квалифицировать как инварианты. Внутри указанных типов вычленяются семантические подтипы (варианты) ЭФО по наиболее характерным свойствам адресата, заложенным в основу

его идентификации. Каждому указанному типу ЭФО соответствуют присущие только ему особенности образования, ситуативного функционирования, а также, в значительной мере, особенности, связанные с национально-культурной спецификой, обусловленной своеобразием политического, экономического, исторического, социального и этнического развития нашей страны.

Оценочно-характеризующие ЭФО:

- 1) по морально-интеллектуальным качествам и свойствам характера (*мажор, лузер*);
- 2) по физическому признаку (*борода, лысый, толстый*);
- 3) по признаку профессиональной принадлежности (*водила*);
- 4) по признаку социальной принадлежности (*бомж, олигарх*);
- 5) по признаку принадлежности к социальной группе (*скин*);
- 6) по признаку социально-этнической принадлежности (*хохол, москаль*);
- 7) прозвища и антропомазии (*Доцент, Лиса*).

Эмотивно-характеризующие ЭФО:

- 1) собственно-эмотивные (*красотка, приятель*);
- 2) по признаку пола (*девчата, пацаны*);
- 3) по признаку возрастной принадлежности (*сынрок, внучок, папаша*);
- 4) по признаку степени знакомства коммуникантов (*дружисще, приятель*);
- 5) по признаку родственной принадлежности (*сеструха, папуля*);
- 6) имена собственные (ИС) — ЭФО.

Среди последних выделяются ЭФО, типичные для русского языка. Это разговорно-просторечные формы:

- 1) ИС и суффиксами *-ка*, и *-ян* выражающие широкую гамму тональностей, в большинстве своем относящихся к пейоративному регистру: *Машика, Толька, Светка, Толян, Вован, Колян* (последние три — только к лицам мужского пола);
- 2) идентификация лица по отчеству (дружески-фамильярная, реже — пренебрежительная тональность): *Михалыч, Петрович, Семёновна, Ивановна*;
- 3) обращение к лицу женского пола по имени-отчеству с использованием имени в уменьшительно-ласкательной форме, что дает возможность не выходить за рамки официального общения: И (ласк) + О: *Лидочка Петровна, Риточка Ивановна*.

Оценочно-характеризующим ЭФО свойственна относительная стабильность порождающих их условий: психологических (состояние аффекта, негативное либо позитивное восприятие речи адресата), социальных (уровень образования и воспитания адресанта, социальное положение коммуникантов), этнических, а также меньшая зависимость по сравнению с эмотивно-характеризующими ЭФО от статусно-ролевых параметров коммуникантов.

Существенным прагматическим фактором, определяющим реализацию в речи адресанта оценочных ЭФО, является его эмоциональный настрой, вызванный чаще всего поведением (речью) адресата, а также обстановкой общения. Это, как правило, ЭФО-реакция.

Функционирование эмотивно-характеризующих ЭФО в большей степени ориентировано на пресуппозицию общения, статусно-ролевые признаки коммуникан-

тов. Несоблюдение этих факторов влечет за собой усиление экспрессии, порождение соответствующего перлокутивного эффекта, а иногда и этикетный конфликт. Чаще всего это ЭФО-стимул.

Национально-культурная специфика ЭФО связывается также в значительной мере с элементами национального фольклора, эпоса, героями национальной литературы, что особенно ярко проявляется в ЭФО-антропомазиях. Это, как правило, имена персонажей, которые ассоциируются в сознании носителей языка с проявлением тех или иных качеств, свойств характера, внешности и т.п. (*Яга, Ведьма*).

Этнопсихологический фактор тесно связан с комплексом стереотипов, складывающихся в сознании носителей языка с ассоциативным восприятием ими различных предметов, животных и т.п. Как показал анализ ЭФО, чаще всего это сказывается на образовании и функционировании транспонированных единиц. Ярким примером тому служат ЭФО-зооморфизмы (*овца, баран*) и ЭФО-прозвища. Для их правильного понимания необходимо четкое знание ассоциативных коннотаций каждого ЭФО.

Проведенное исследование позволило выявить тесную зависимость этнопсихолингвистического и социолингвистического аспектов формирования ЭФО. Социальные факторы отражаются в ряде случаев на различиях в сфере их реализации. Так, например, отмечается практически полное отсутствие форм обращения, которые могут в достаточной мере идентифицировать адресата речи, не выходя при этом за рамки этикетной ситуации, — явление во многом социально обусловленное, так как официальные формы обращения *господин, гражданин* неупотребительны в разговорно-обиходной речи. Следовательно, перед говорящим стоит вопрос о подборе иных дифференцирующих средств. В качестве таких средств нередко выступают ЭФО типа *гражданин в красном, женищина в синем пальто, девушка в желтом берете*. Это сниженно-просторечные ЭФО. Сфера их функционирования — магазин, улица, транспорт и т.п. Они представляют собой попытку оценки лица по какому-либо физическому признаку (одежда, аксессуары). Выделение иных физических признаков может вызвать негативный перлокутивный эффект. Так, типично русское, но несколько устаревшее обращение *сударь, сударыня* не воспринимается адресатом в качестве этикетного.

Таким образом, анализ ЭФО в русском языке показал единство их собственно лингвистических, социолингвистических и этнопсихолингвистических характеристик, тесную связь процессов языковой и речевой номинации, ярко выраженную зависимость от социальных, социокультурных, этнокультурных факторов дискурса.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Катермина В.В. Номинации человека по социальному признаку // Язык. Речь. Речевая деятельность. — Н.-Новг.: Издательство ГОУ НГЛУ им. Добролюбова, 2005.
- [2] Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. — М.: Наука, 1989.

- [3] *Синеокова Т.Н.* Парадигматический подход к изучению синтаксиса эмоциональной речи // Владимир Даль и современная филология. — Н.-Новг.: Издательство ГОУ НГЛУ им. Добролюбова, 2001.
- [4] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Издательство Московского университета, 2004.

## **EXPRESSIVE DISCOURSE TACTICS AND MEANS IN THE ADDRESS**

**O.G. Glasova**

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

The article is devoted to the problems of formation and discourse functioning of expressive discourse tactics and means in the address. Main social, cultural and ethnic factors of these processes are also under analyses.

**Key words:** expressive forms of the address, social, psychological, ethnic, pragmatic discourse factors.



---

## ПОЛИКОДОВОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТИ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Е.А. Должич

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

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой поликодовости как проявлением интердискурсивности в научно-технических текстах на материале испанского языка.

**Ключевые слова:** текст, дискурс, поликодовость, интердискурсивность, вербальный, невербальный знаки.

Прослеживая историю совершенствования коммуникативных возможностей человека, ученые приходят к выводу, что для человека естественно увеличивать объем зрительной информации, ее ресурсы и возможности сравнительно с другими видами и средствами коммуникации [6. С. 115].

Поликодовый текст является особой формой текстовой гетерогенности. «Текст как коммуникативная величина не ограничивается лишь языковой составляющей. „Материя“ текста соткана из многих различных элементов, существенно влияющих на восприятие текстового целого» [8. С. 83].

Поликодовость характеризует явление текстовой гетерогенности на уровне формы, достигаемой через соединение различных семиотических систем, например, вербальной и визуальной. И в этом смысле феномен поликодовости напрямую связан с проявлениями интердискурсивности, взаимодействия различных дискурсов.

Если дискурсивность представляет собой свойство текста, позволяющее отнести его к метатекстовому пространству определенного типа дискурса, то интердискурсивность свидетельствует о намеренном использовании в продуцируемом тексте структурных и лексико-семантических особенностей иных типов дискурса. Актуализация интердискурсивных связей предполагает «когнитивное переключение» с одной системы знания или типологической модели текстопроизводства на другую, что означает переход в сознании автора, а затем и читателя с одного типа дискурса на другой [9. С. 22—23].

Изучение поликодовых текстов с точки зрения составляющих их когнитивных структур на материале научных текстов представляется особенно актуальным. Когнитивный подход способствует выявлению сущностных свойств научного текста, остающихся незамеченными при рассмотрении его в рамках других научных парадигм.

В частности, по мнению В.З. Демьянкова, когнитивные структуры, ориентированные «на отражение структуры внешнего мира», «организуют в человеке

смыслообразование» [2. С. 24—25]. Это значит, что именно в рамках когнитивного подхода научный текст возможно рассматривать как гетерогенную познавательную структуру, позволяющую репрезентировать, хранить и перерабатывать информацию. С помощью языка в научном тексте фиксируются знания определенной области науки, и реципиент с помощью языковых единиц декодирует зашифрованные в данном тексте знания. Но так как текст в когнитивной парадигме мы рассматриваем как систему, становится очевидным, что не только с помощью вербального, но и визуального компонента автору научного текста удастся комплексно репрезентировать знания [5].

Автор, воспринявший информацию, выбирает способ репрезентации знаний, так сказать, их «упаковку» [1. С. 106]. По словам В.З. Демьянкова, продюцент делает это в соответствии со своим «социокультурным опытом» [2. С. 25], вместе с тем он ориентируется на подготовленный уровень когнитивного развития реципиента.

По нашим наблюдениям, специфичность испанского научно-технического текста заключается в том, что он представляет собой интегративное структурно-смысловое и функциональное целое вербальных и невербальных элементов. Иллюстрации в испанских диссертациях — это изображения в виде схемы, диаграммы, графика, рисунка, чертежа, фотографии, гравюры, географических карт, служащие наглядным пояснением либо дополнением к тексту. В рассмотренных нами диссертационных работах представлены различные виды иллюстраций. Оформление каждой из них имеет свои особенности.

Как показывает исследованный материал, различные иллюстрации являются важным компонентом, увеличивающим объем информации в научном тексте, и присутствуют в той или иной степени в 100 процентах проанализированных нами испанских диссертаций по техническим наукам и научных статей.

Одним из основных видов иллюстративных паралингвистических средств в проанализированных нами научных работах являются таблицы и графики (45% и 30% от всего изобразительного материала соответственно), что позволяет наглядно и в максимально сжатой форме изложить данные исследования. Благодаря лаконичности, компактности значительного объема информации, автономности и последовательной форме организации материала таблица восполняет словесный эллипс, обеспечивает обозримость, выразительность и наглядность научного текста.

Помимо паралингвистической функции таблица, подобно любому графическому изображению, несет функцию психолингвистическую [4].

На втором месте по частотности находятся фотографии и микрографии, которые усиливают достоверность информации, создают живое впечатление присутствия и соучастия читателя в описываемой ситуации, осуществляют коммуникативную направленность на адресата, устанавливают диалог с реципиентом.

В научно-технических текстах изобразительный ряд имеет познавательное назначение. Это такой элемент текста, без которого текст утрачивает свою познавательную сущность, т.е. текстуальность.

Например, в физико-математических, химических текстах, в текстах, посвященных техническим разработкам, формулы, символические изображения, графики, таблицы, технические рисунки, геометрические фигуры и другие изобразительные элементы являются смысловыми компонентами текста, передающими основное содержание текста.

Более того, вербальный текст в таких случаях становится лишь связующим и вводящим звеном, составляет своеобразную рамку.

Можно констатировать, что многомерный взгляд на текст как поликодовое образование является следствием и отражением поликодового характера человеческой коммуникации на современном этапе. В качестве ее очевидной тенденции следует назвать эстетизацию коммуникации, проявляющуюся в усиленной визуализации коммуникативного сообщения. «Сегодня очевидно, что значительный эстетический потенциал содержится в материальной организации текстов. Это означает усиленное внимание к их форме, игру с формой. Форма текста приобретает роль дополнительного средства его выделения в общем информационном пространстве. Форма становится тем маркером, который обеспечивает максимальную концентрацию внимания на своем объекте» [8. С. 80]. Текст во многих своих формах существования воспринимается как единство языковой составляющей и сопровождающей картинки. Вербальное и визуальное соединяются в когерентное целое.

Знания о мире ученый получает как в непосредственном диалоге с этим миром, так и в диалоге с семиотическим пространством культуры. Для иллюстрации своих мыслей автор научного текста прибегает к образам, запечатленным в художественном дискурсе. Упоминание имен библейских, мифологических и литературных героев, сопровождающееся в ряде случаев интертекстуальными включениями, свидетельствует о намеренном переключении сознания на картины мира, созданные в мифах и классических произведениях мировой литературы [3. С. 262]. В таком когнитивном переключении автор усматривает, по всей видимости, эффективный путь наглядно-образного пояснения абстрактных понятий, вовлеченных в его научную концепцию.

С помощью когнитивного переключения на иные типы дискурса текстовую актуализацию получают хранящиеся в культурной памяти ученого концепты, сформированные в художественном дискурсе или других дискурсивных формациях, которые представляют картины мира, отличные от научной. Например, Елена Валлеспин Гарсия в диссертации о врожденной слепоте использует цитату из художественного дискурса — рисунок итальянского художника Федерико Бароччи «Санта Луция». Санта Луция является раннехристианской святой, покровительницей слепых, ей молятся при заболеваниях глаз [11].

В научной статье по географии, посвященной анализу событий Великого потопа, используются художественные цитаты из библейского дискурса: гравюра Гюстава Доре «Бегство Лота из Содомы», рисунок XVI века «Ноев ковчег» [10].

С декоративной целью происходит интеграция иллюстрации из произведения Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» в текст узкоспециального содержания

о ртути [12]. Автор научного сочинения старается привлечь внимание читателя, заинтересовать его в проделанной работе. Использование знаний, хранящихся в культурной памяти автора текста, обеспечивает преемственность научно-познавательного процесса. Она позволяет ученому найти для создаваемого текста свое место в ряду научных произведений.

Данные картины мира используются автором, прежде всего, в прагматических целях, для иллюстрации или образного пояснения своей мысли читателю и для визуализации сообщения.

Совершенно очевидно, что проанализированные нами научные тексты последних лет (2006—2009 гг.) отличаются большим разнообразием изобразительного материала, что подтверждает факт сосуществования изображения и вербального знака в семиотическом континууме, то есть семиология изображения сосуществует с семиологией лингвистических знаков [7]. Изображение как иконический (невербальный) знак и вербальный знак вступают в когерентные связи для построения интегративного смыслового целого — смыслообраза. Научный текст является примером семиотически осложненного текста, который мы рассмотрели как разновидность поликодового текста, поскольку он сочетает в себе компоненты, принадлежащие к разным знаковым структурам — вербальной и иконической.

Основная задача исследователя заключается в том, чтобы обеспечить реципиенту наиболее благоприятные условия для понимания текста. Поэтому, учитывая характер и назначение текста, автор может варьировать свое обращение к тем или иным средствам выражения. Сочетание вербальных и невербальных, изобразительных средств передачи информации образует поликодовый текст. Взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический тексты обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Беляевская Е.Г.* Когнитивные основания изучения семантики слова // Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии. — Барнаул, 2001.
- [2] *Демьянков В.З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4.
- [3] *Денисова Г.В.* В мире интертекста: язык, память, перевод. — М., 2003.
- [4] *Колишанский Г.В.* Паралингвистика. — М., 1974.
- [5] *Пищальникова В.А.* Общее языкознание. — М., 2003.
- [6] *Сонин А.Г.* Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. — № 6. — М., 2005.
- [7] *Усманова А.Р.* Код // Постмодернизм. Энциклопедия. — Минск, 2001.
- [8] *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. — М., 2009.
- [9] *Чернявская В. Е.* Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность — дискурсивность — интердискурсивность // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. — СПб., 2007.
- [10] *Ayala-Carcedo Francisco J.* Las ciencias de la Tierra y la Biblia: una aproximación desde la razón científica / Investigaciones geográficas. — Universidad de Alicante, 2006.

- [11] *García Elena Vallespín* Tesis doctoral «Amaurosis Congénita de Leber y Retinosis Pigmentaria de Inicio Precoz: estudio clínico y genético». — Madrid, 2008.
- [12] *Martínez Rodolfo Fernández*. Tesis doctoral «Desarrollo y aplicación de nuevas metodologías analíticas para el estudio del fraccionamiento y movilidad del mercurio en muestras medioambientales». — Madrid, 2006.

## **POLYCODE AS DISPLAY OF INTERDISCOURSEVITY IN SPANISH SCIENTIFIC DISCOURSE**

**E.A. Dolzhich**

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

The article deals with polycode as display of interdiscoursevity in scientific and technical texts on material of Spanish language.

**Key words:** text, discourse, interdiscursivity, polycode, verbal and non verbal signs.

---

## РОДИТЕЛЬНЫЙ ПРИГЛАГОЛЬНЫЙ: БОРЬБА ЗА ВЫЖИВАНИЕ

С.А. Лугин, И.К. Алексеева

Кафедра русского языка  
Московский авиационный институт  
Волоколамское ш., 4, Москва, Россия, 125993

Статья посвящена системно-функциональному анализу беспредложного употребления приглагольного родительного падежа; делается попытка объяснить синхронные явления, основываясь на исторических тенденциях семантического и функционального развития падежной системы.

**Ключевые слова:** падежная система, употребление падежей, родительный падеж, приглагольный родительный падеж.

Демаркационная линия, проведенная в свое время Фердинандом де Соссюром между диахронией и синхронией, дала толчок бурному развитию синхронных исследований, во многом определив облик лингвистики XX в. Вместе с тем многие из накопленных лингвистикой фактов о современном нам состоянии языка не могут быть, на наш взгляд, поняты и объяснены без прояснения истории их развития.

Попытки исторически объяснить синхронные языковые явления в современной лингвистике, к сожалению, достаточно редки. Настоящая статья, посвященная беспредложному приглагольному родительному падежу в русском языке, — одна из них.

Судьба приглагольного родительного в русском языке весьма печальна: он умирает. Многовековую «битву за прямой объект» с винительным падежом можно считать проигранной: осталось лишь несколько «островков сопротивления», где родительный падеж еще держит оборону и сохраняет за собой право маркировать имя объекта действия.

Каких-то 700—800 лет назад наши предки могли сказать: *позримъ синего До-ну; многихъ трудовъ поминая; аще земледѣлецъ оукрадетъ ральны(х) желѣзь; тому въѣры имите; кдѣ бѣсѣвнаго камени сего обрѣте; стеречь двора; овомоу носа оурѣзаша. а иномоу очи выимаша*, — без всяких сомнений употребляя родительный падеж (далее — РП) и после глаголов слухового/зрительного/умственного восприятия, и после глаголов приобретения/получения, внимания и заботы, физического воздействия и т.п.

Но уже и в те далекие времена, как свидетельствуют первые памятники древнерусской письменности, винительный падеж (далее — ВП) уверенно и без всякой семантической дифференциации конкурировал во всех перечисленных контекстах с РП, например: *иже оукрадетъ въ время коситвы косоу; томоу вероу имить; обрѣтъшема камень ч(с)тныи*.

Еще в конце XVIII—начале XIX в. в литературе встречаются отголоски «былых сражений» в виде спорадического употребления РП наряду с тотальным пре-

обладанием ВП после глаголов названных групп: *Послушай **басенки** моей; И тот дурак, Кто слушает людских всех **врак*** (И.А. Крылов); *Бог лесов... Слушал **песенки** ночной* (А.С. Пушкин). Вместе с тем для современного русского языка невозможность РП в подобных контекстах уже совершенно очевидна.

К настоящему времени «островков сопротивления» беспредложного РП в приглагольной позиции осталось совсем немного. Наиболее стойкими могут показаться так называемые переносно-удалительные (типа *лишиться, бояться, избегать*) и переносно-достигательные (типа *желать, требовать, добиваться*) глаголы.

Но и здесь, при ближайшем рассмотрении, позиции РП оказываются не такими уж прочными. Простое сопоставление статистических данных свидетельствует о постепенной сдаче родительным падежом своих позиций при употреблении с глаголами указанных групп: так, из более шестидесяти переносно-удалительных глаголов, перечисленных в [1. С. 260—266] как управлявших РП в древнерусском языке, этот падеж сохранился лишь немногим более чем при десяти (*бояться* и его синонимы *страшиться, пугаться, остерегаться; избегать, сторониться, стесняться, стыдиться, лишиться* и некот. другие; ср. [2. С. 32; 1. С. 266]), да и при этих глаголах его позиции становятся все менее устойчивыми (см., например, [3. С. 242—245]).

Можно, по-видимому, говорить и об экспансии ВП в группу переносно-достигательных глаголов, где наряду с традиционным РП (*жду поезда, потребовал очной ставки, желаю славы, хочу мороженого*) стал нормативным и ВП (*жду электричку, сестру, потребовал чашку чая, хочу порцию мороженого*).

В отношении употребления РП с указанными группами глаголов мы полностью солидарны с выводами В.Б. Крысько: «В перспективе можно предполагать полную ликвидацию параллельного управления, т.е. утверждения ВП в качестве единственной формы при всех или, по крайней мере, большинстве достигательных глаголов» [3. С. 240].

Обрисованная выше историческая тенденция *постепенного выхода из употребления беспредложного РП* в качестве маркера имени прямого объекта позволяет по-новому взглянуть и на конкуренцию ВП и РП **после переходных глаголов с отрицанием**.

Бесконечные споры о семантическом, стилистическом или грамматическом сходстве и различии конструкций типа *Иван не читал **этой** книги* и *Иван не читал **эту** книгу* легко разрешаются при историческом взгляде на их судьбу.

Так, **если** «в древнерусском языке ... наличие отрицания при глаголе обуславливало использование РП: А хто ... почнеть **лѣсь сѣчи** и пожни косити, и заяци гоняти или рыбы ловити, или ягоды и губы брати ... ино тотъ ... за свою вину дать намъ рубль; но: **лѣса** не **сѣките**, **сѣна** не косите, **заяцевъ** не гоняите, **рыбь** не ловити, **ягодъ** не берите» [4. С. 221], а в конце XVIII в. М.В. Ломоносов подтверждал, что когда перед глаголом «присовокупляется отрицательная частица *не*, винительный падеж обращается в родительный: не давай **воли** языку в пиrowании» [5. С. 561], то уже для конца XIX — начала XX в. А.А. Шахматов отмечал,

что ВП «чередуются с родительным, вообще, кажется, вытесняя собой родит. падеж» [6. С. 329—330] (*Самый проступок ее не разрушил мое **счастье*** (И.С. Тургенев); *А Полю я люблю... Давно люблю и ни от кого **это** не скрывал; Уходит в сени, не замечая **Татьяну**, прижавиуюся в углу* (А.М. Горький).

В середине же XX в. Д.И. Буторин констатировал, что «единой устойчивой нормы употребления родительного и винительного падежей в предложениях с отрицательными переходными глаголами... не существует; в большом количестве случаев русский язык допускает употребление родительного и винительного падежей без заметной семантической разницы» [7. С. 141].

Если теперь вспомнить описанную выше общую историческую тенденцию к вытеснению винительным падежом родительного из сферы беспредложного приглагольного употребления, то становится понятным, что отмеченное А.М. Пешковским «полное смешение» ВП и РП [8. С. 265] **объясняется** не чем иным, как **их временным сосуществованием в рамках данной конструкции на современном нам этапе развития русского языка**. Другими словами, РП и ВП в качестве маркеров имени прямого объекта временно пересеклись на временной шкале в процессе выхода из употребления приглагольного РП и закрепления в языке ВП.

Таким образом, не решаемая на уровне синхронного анализа проблема оказывается совершенно понятной при привлечении фактов истории языка.

Дабы не заканчивать нашу статью о судьбе беспредложного приглагольного РП на столь пессимистичной ноте, мы остановимся на анализе еще одной конструкции, в рамках которой нашему падежу удалось «выжить», одержав полную и безоговорочную победу, по крайней мере, на современном этапе развития русского языка. Мы имеем в виду **меню именительного падежа на родительный в посессивных и бытийных конструкциях**, в которых РП не пришлось вступать в конкуренцию с ВП.

Интересно, что тенденцию к замене ИП на РП при отрицании можно считать прямо противоположной в историческом плане. Обычные в древнерусском языке отрицательные «личные предложения с глаголами *ѣсмь* — *быти* и *бывати* ... в дальнейшем были вытеснены безличными предложениями с родительным падежом дополнения на месте именительного падежа подлежащего» [9. С. 401]. Вот несколько примеров исконных конструкций: *и впередь **торгъ** Рижскимъ и всѣхъ Нѣмецкихъ городовъ во Пскове за то не будетъ*; *Тоя же веснѣ бысть вода велика силна... за много летъ не бывала такова вода; нѣсть ничто же... не бысть ничто же* (см. [там же]).

Об исконности этих конструкций для древнерусского языка писал еще А.А. Потебня: «цсл. обороты с подлежащим при *нѣсть* и т.п. — не подражание греческому, а остаток туземной старины...» [10. С. 482]; об этом же «свидетельствуют современные говоры русского и украинского языков» [9. С. 401]. С другой стороны, для современного кодифицированного русского языка является неоспоримым тот факт, что «в отрицательных бытийных предложениях подлежащее всегда выступает в форме родительного падежа» [11. С. 464].



Для объяснения описанной исторической тенденции в развитии отрицательных бытийных предложений, завершившейся полным вытеснением из них ИП, следует ответить на три вопроса:

- 1) почему ИП стал невозможным;
- 2) почему раньше он был возможен;
- 3) почему на смену ИП пришел именно РП?

Для ответа на первый вопрос достаточно вспомнить принципиальное отличие бытийных предложений от небытийных (назовем последние, вслед за Л. Бэбби, «декларативными»): «основная функция бытийных предложений — выразить утверждение о референте подлежащего» [11. С. 465], при этом «в утвердительных бытийных предложениях утверждается, что у подлежащего референт есть, а в отрицательных, что референта нет» [Там же]. В декларативных предложениях, напротив, подлежащее «обычно имеет пресуппозицию существования» [Там же]. Другими словами, в отрицательных декларативных предложениях утверждается, что действие не совершается, а в бытийных — что не существует референт подлежащего.

Напомним теперь выявленную нами в ряде предыдущих работ актуальную инвариантную функцию ИП — маркирование имени генератора события [12. С. 11—14]. Именно эта инвариантная функция ИП и вступила в противоречие с общей семантикой отрицательных бытийных конструкций: в отрицательных бытийных конструкциях (*концерта нет/не было/не будет; (у меня) нет/не было/не будет друга*) отрицается сам факт существования референта, следовательно, **не существуя, он просто не может генерировать никакого события!** Другими словами, имя физически не существующей (объективно или субъективно — для говорящего) субстанции не может быть маркировано в русском языке именительным падежом, т.к. несуществующее невозможно изобразить как генератор какого бы то ни было события.

Что касается второго вопроса, то ответ на него, на наш взгляд, связан как с описанной сутью бытийных конструкций, так и с историей самого отрицания *нет*, которая отражает смещение семантических акцентов при выражении отрицания в целом и **переосмыслении исходно декларативных отрицательных конструкций в бытийные**. Хорошо известно, что *нет* далеко не сразу «стало восприниматься как единая форма, при этом несопоставляемая с глагольной формой *ѣсть* с отрицанием *не*, из которой *нет* возникло (через ступень *нѣсть*)...» [9. С. 402].

Можно предположить, что ИП при отрицании в бытийных предложениях мог сохраняться до тех пор, пока *нет* еще воспринималось как *не ѣсть*, а вся отрицательная конструкция в целом воспринималась как отрицание глагола, а не самого существования субстанции, т.е. как **отрицательная декларативная конструкция, но не бытийная**.

Иначе говоря, «бытийные» предложения древнерусского периода (и, видимо, более раннего) не были собственно бытийными, т.к. сообщали о том, *ѣсть* или

не *ѣсть вода велика силна*, т.е. отрицание относилось не к имени самого партиципанта, а только к глаголу; другими словами, решался вопрос не о «бытии», а о наличии партиципанта, в принципе объективно существующего. В этом случае ИП, в рамках своей инвариантной функции, по-прежнему маркировал имя партиципанта, который генерировал событие «*ѣсть*» или «не *ѣсть*». Когда же отрицание перестало восприниматься как *не* + глагол *ѣсть* и слилось в одно слово *нет*, то оно стало восприниматься — при отсутствии глагола — уже как отрицание имени самого партиципанта, т.е. как отрицание его существования, а вся конструкция в целом и стала бытийной в современном понимании.

От несуществующего партиципанта нельзя было и ожидать генерирования события, что привело к невозможности маркирования его имени с помощью ИП. Такое переосмысление конструкции в презенсе привело и к общему ее переосмыслению во всех временных формах и, по аналогии, окончательному выходу из употребления ИП в отрицательных бытийных конструкциях как в прошедшем, так и в будущем времени.

Отвечая на третий вопрос, можно сказать, что появление РП взамен ИП в анализируемых конструкциях полностью соответствовало развивавшейся объектной функции родительного. При этом оказалось совершенно несущественным, является ли маркируемый актант объектом или субъектом: РП указывал на него лишь как на партиципанта, находящийся вне сферы глагольного действия.

Что касается абсолютной устойчивости РП в отрицательных бытийных предложениях, то ее причины очевидны: во-первых, полное противоречие актанта в этой конструкции инвариантной функции ИП и, следовательно, невозможность его маркирования этим падежом как падежом генератора события; во-вторых, отсутствие конкуренции с ВП, т.к. маркируемый актант не является в данной конструкции прямым объектом действия.

Другими словами, отрицательные бытийные конструкции оказались той зоной в системно-функциональном поле РП, которая не пересекалась с системно-функциональным полем винительного падежа. Именно в этой узкой зоне, трансформировавшись из маркера имени объекта, находящегося вне зоны глагольного действия [12. С. 26—34], в маркер, шире — актанта с теми же свойствами, РП твердо занял свою нишу в системе языка, а его употребление грамматикализовалось.

Проведенный анализ одного небольшого фрагмента падежной подсистемы позволяет, как представляется, еще раз убедиться в том, что полноценное понимание синхронных явлений невозможно без обращения к истории языка. **От синхронии к диахронии и через диахронию к новому осмыслению современных языковых процессов** — таков один из путей к пониманию языковых явлений, позволяющий через ответ на вопрос «как?» не только прийти к ответу на вопросы «почему?» и «для чего?», но и сделать попытку ответить на вопрос «что будет дальше?», другими словами, перейти от описательного этапа развития науки к объяснительному и прогностическому.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ломтев Т.П. Очерки по историческому синтаксису русского языка: Учеб. пособие для гос. ун-тов. — М.: Изд-во МГУ, 1956.
- [2] Шелякин М.А. Опыт семантического описания винительного падежа русского языка // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та // Tartu Riikliku Ülikooli toimetised. — Тарту, 1990. — Вып. 896. Тр. по рус. и слав. филологии.
- [3] Крысько В.Б. Исторический синтаксис русского языка: Объект и переходность. — М.: Индрик, 1997.
- [4] Станишева Д.С. Винительный падеж в восточнославянских языках. — София: Изд-во Болг. акад. наук, 1966.
- [5] Ломоносов М.В. Российская грамматика // Полное собрание сочинений. — Т. VII. — М., 1952.
- [6] Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — М.: УРСС, 2001.
- [7] Буторин Д.И. Винительный и родительный падежи прямого объекта в русском литературном языке XIX—XX вв. — Л., 1953.
- [8] Пешиковский А.М. Глагольность как выразительное средство // Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика: Сб. статей. — Л., М., 1925.
- [9] Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. — М.: КомКнига, 2006.
- [10] Потеев А.А. Из записок по русской грамматике. — Т. I—II. — М.: Учпедгиз, 1958.
- [11] Бэбби Л. Порядок слов, падеж и отрицание в бытийных предложениях русского языка // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XV. — М.: Прогресс, 1985.
- [12] Лутин С.А. Системно-функциональный анализ категории падежа в русском языке: Автореф. дисс. ... д. ф. н. — М., 2008.

## THE ADVERBAL GENITIVE: STRUGGLE FOR EXISTENCE

S.A. Lutin, I.K. Alekseeva

Russian language department  
Moscow Aviation Institute  
Volokolamskoye sh., 4, Moscow, Russia, 125993

This article deals with the system analysis of the Russian adverbial Genitive functioning; the author makes an attempt to clarify synchronic facts through the historical trends of the Russian case system development.

**Key words:** case system, case functioning, Genitive case, adverbial Genitive.

---

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

**И.Б. Маслова**

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

**Э.А. Коржавых**

Кафедра управления и экономики фармации  
ФПК медицинских работников  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье представлен обзор терминологических исследований российских и зарубежных авторов в области фармации, анализируются современные проблемы фармацевтической терминологии и важные тенденции в ее развитии, обобщаются и сопоставляются результаты терминологических исследований в области профессионального фармацевтического дискурса. Особое внимание уделяется исследованиям в области общефармацевтической терминологии и частных (дисциплинарных) фармацевтических терминологий, определяются возможные перспективные направления в изучении профессиональной фармацевтической лексики, представлен обширный список литературы, посвященной проблемам изучения фармацевтической терминологии.

**Ключевые слова:** фармацевтическая терминология, фармацевтическая технология, торговые наименования лекарственных средств.

Отечественные и зарубежные специалисты в области фармации констатируют наличие нерешенных терминологических проблем и задач во всех сферах фармацевтической деятельности: профессиональном образовании, научной деятельности, в процессе которой пересматриваются существующие и создаются новые термины и понятия; практической деятельности, для которой большое значение имеет оперативное информационно-терминологическое обеспечение, адекватное современным научным данным; в управлении фармацией, в том числе нормотворческой и законотворческой деятельности; в сфере применения информационных технологий.

В результате обобщения соответствующих фармацевтических публикаций выявлены следующие терминологические проблемы: обширность и разнородность фармацевтической терминологии [1]; существование разных, но одинаково субъективных точек зрения на одно и то же понятие [11]; эта проблема — следствие традиционно сложившегося в фармации подхода к определению научного понятия без полной терминоведческой аргументации; дисциплинарная раздробленность фармацевтической терминологии и отсутствие упорядоченной терминосистемы, объединяющей профильные дисциплины в одно целое; употребление в регуляторных документах неупорядоченных терминов и дефиниций и, следовательно, автоматическое закрепление за этими терминами и дефинициями статуса нормативных, стандартизированных [2]; фармацевтическая практика — строго регламентированное направление деятельности, поэтому она особенно остро реагирует

на терминологические неточности и неувязки между разными нормативными и законодательными документами; отсутствие переводных (двух- и многоязычных), толковых и терминологических словарей в отечественной фармации; отсутствие терминологического стандарта (терминологических словарей, тезаурусов, классификаторов) в области лингвистического обеспечения фармацевтических информационных систем.

Кроме того, существует острая необходимость в *обучении специалистов методическим основам работы с фармацевтическими терминами и понятиями*. Это в первую очередь относится к преподавателям ВУЗов и сотрудникам фармацевтических научно-исследовательских организаций и подразделений, создающим и совершенствующим профессиональную терминологию [6; 8].

Исследования фармацевтической терминологии сегодня развиваются по двум направлениям: 1) общепармацевтическая терминология; 2) частные, дисциплинарные фармацевтические терминологии.

**Исследования в области общепармацевтической терминологии.** Значение общепармацевтических терминов заключается в том, что они, являясь средством общения между специалистами, связывают различные области фармацевтической науки между собой и с другими науками — медицинскими, биологическими и т.д. Еще одна особенность общей фармацевтической терминологии заключается в том, что она служит средством обучения студентов. Учебный процесс требует того, чтобы в каждый термин вкладывался точный, однозначный смысл.

Исследовательские публикации по предмету изучения можно подразделить на две группы: 1) работы, посвященные исследованию и характеристике *понятийного* аспекта фармацевтической терминологии; такие работы, как правило, выполняются специалистами фармацевтического профиля; 2) исследования *лингвистических* аспектов фармацевтической терминологии; работы в этом направлении проводятся обычно специалистами-филологами.

С научно-методической точки зрения более всего в фармации развиваются лингвистические исследования фармацевтической терминологии, проводимые специалистами-филологами на кафедрах русского, латинского и иностранных языков медицинских и специализированных фармацевтических учебных заведений [3; 4]. Результаты исследований внедряются в процесс подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием. С этой целью созданы и продолжают разрабатываться учебники, методические пособия, сборники тестовых заданий.

Так, основы фармацевтической терминологии в нашей стране изучены и сформулированы филологом М.Н. Чернявским. В ряде изданий учебника по латинскому языку автор изложил характеристику понятия и функций термина, представил сведения о дефинициях, терминологии, видах терминосистем в области фармации, об основных фармацевтических номенклатурах и принципах образования термина либо номенклатурного наименования на основе классических языков [13].

Многие анализируемые публикации посвящены логико-понятийным аспектам фармацевтических терминов. Цель таких исследований обычно заключается в выявлении значений терминов — новых или давно применяемых в фармации,

в оценке правильности употребления термина, в обосновании или пересмотре содержания понятий либо их классификации. Основу подобных исследований составляют эмпирические факты.

В начале 1980-х гг. А.И. Тенцовой была опубликована статья, содержащая фундаментальную программу терминологических исследований в области фармации. По разным причинам реализация программы не была завершена, однако многие ее положения не утратили актуальности и сегодня.

Продолжается поиск оптимальных дефиниций таких понятий, как *лекарственное средство, лекарственный препарат, лекарственная форма, лекарство, лекарственное вещество*. Основываясь на логико-семантическом анализе существующих определений основных понятий фармации, исследователи предлагают новые дефиниции [8].

В нескольких работах обсуждаются результаты изучения взаимосвязи фармацевтической науки и фармацевтической профессиональной лексики. Так, Б.Л. Парновский, рассматривая фармакопею как фиксированную модель состояния фармацевтической науки и своеобразный тезаурус фармацевтических знаний, исследовал динамику изменения тезауруса фармации за период 1937—1968 гг. Автором выявлен не только последовательный рост общего количества числа терминов, использованных в Государственной фармакопее (от 1568 терминов в фармакопее издания 1937 г. до 2517 — в 1968 г.), но и кардинальное обновление терминологии (1670 новых терминов за 30-летний период).

Э.А. Коржавых [8] проведено исследование фармацевтической лексики за период 1986—2005 гг. по таким параметрам, как формальная и семантическая структура, дисциплинарный и терминологический состав, динамические характеристики, наиболее употребительные лексические единицы, специфические для фармации элементы лексических единиц. Установлено, что доля фармацевтических терминов составляет 19,23% общего массива лексики; наиболее употребительные термины — *лекарственные средства, лекарственное обеспечение, лекарственные формы, лекарство, лекарственные растения*.

Интенсивное развитие гомеопатического метода лечения и гомеопатической фармации в России в конце 1980-х гг. способствовало активизации работы по упорядочению и актуализации гомеопатической терминологии. Появились публикации, содержащие термины и определения основных понятий гомеопатической фармации, в том числе терминологические словари, отдельные дефиниции понятий.

В зарубежной фармацевтической литературе собственно терминологические исследования профессиональной лексики столь же немногочисленны, как и в отечественной. Среди существующих иностранных публикаций заслуживают внимания статьи, в которых сочетаются логико-семантический и лингвистический анализ профессиональных терминов.

В частности, исследование словарного состава чешской и словацкой фармацевтической лексики в историческом аспекте выполнено М. Melichar. По его мнению, улучшение современного состояния фармацевтической терминологии

можно ожидать только в том случае, если она будет опираться на языковедческие и естественнонаучные дисциплины. Кроме того, чешскими специалистами в процессе разработки концепции ветеринарной фармации были определены основные понятия данной фармацевтической специальности, сформулированы ее задачи и содержание.

Диахронический анализ профессиональной лексики позволил М. Flaiser изучить структуру медицинской и фармацевтической терминологии в румынском языке, в результате чего была выявлена ее неоднородность. Автором определены тенденции в развитии терминологии в конце XX в., отражающие рост числа интернациональных терминов — латинского, греческого и английского происхождения.

Зарубежные ученые занимаются также вопросами происхождения фармацевтических терминов. В соответствующих публикациях отражены результаты таких исследований и показана важность этимологических аспектов для фармацевтической науки.

Важной тенденцией в конце XX в. стал рост числа работ, посвященных номенклатуре лекарственных средств (ЛС), типологии их наименований. Глобальный социально-экономический характер данной проблемы обусловил необходимость ее решения и на национальном, и на международном уровне в отношении как международных непатентованных, так и торговых наименований.

В России прогресс в изучении и упорядочении торговых наименований лекарственных средств наметился во второй половине 1990-х гг. Был проведен ряд исследований, в результате которых появились публикации научного и учебно-методического характера, пособия и рекомендации.

Например, терминологические исследования наименований ЛС обобщены в монографии Н.Б. Дремовой, Р.Е. Березниковой. Авторы рассмотрели вопросы формирования, графического и грамматического оформления, а также написания и произношения наименований ЛС; систематизировали словообразовательные элементы наименований, несущие фармацевтическую, фармакологическую и фармакотерапевтическую информацию, которая позволяет «читать» наименование лекарственного средства и получать первичные сведения о его потребительских свойствах. Оригинальность монографии заключается не только в том, что в ней изложены результаты многолетних исследований авторов в области лингвистики, фармацевтического товароведения и маркетинга, но, прежде всего, в рассмотрении этих результатов с единых позиций *фармацевтического терминоведения*, в классическом варианте совместного исследования, выполненного специалистом-провизором и специалистом-филологом. Исследования в данном направлении продолжаются и в настоящее время [5].

Проблемы и принципы рациональных наименований лекарственных средств рассмотрены в серии публикаций А.В. Выровщиковой, А.Н. Яворского и др. [12]. Логическим итогом исследований, проведенных этими авторами, стала разработка соответствующих методических рекомендаций.

В зарубежных публикациях также обсуждаются различные проблемы терминологии и номенклатуры лекарственных средств, в частности международный опыт по принятию торговых наименований ЛС; связь между сходством в звучании

и написании названий лекарственных средств с ошибками врача или больного при проведении фармакотерапии; модель представления в автоматизированных системах терминов, описывающих лекарственное средство; специфическая понятийная модель как основа для стандартизации терминологии в области лекарственных средств и т.д.

Словообразовательные модели и их мотивация, используемые при формировании названий лекарств, описаны в книге Р. Anreiter [14]. Представляет интерес предложение автора использовать термин «фармаконим» для обозначения названий лекарственных средств в ряду существующих классов ономастических единиц.

Таким образом, общепармацевтическая терминология изучается и в России, и в зарубежных странах. Интенсивнее всего разрабатывается этимологическая проблематика, прямо связанная с учебным процессом на кафедрах русского, латинского и иностранных языков, а также проблематика наименований лекарственных средств, имеющая большое значение для фармацевтической отрасли.

**Исследования дисциплинарных фармацевтических терминологий.** Проведенный анализ отечественных и зарубежных публикаций по проблемам частных терминологий, используемых в основных фармацевтических дисциплинах, выявил существенные различия в степени упорядочения терминологий [8; 15; 16; 17].

Управление (организация) и экономика фармации — одна из самых молодых профильных дисциплин, поэтому ее собственный понятийный аппарат, а значит, и терминология, находятся в стадии становления.

Тем не менее, в рамках этой дисциплины некоторые направления работы с терминами развиваются уже достаточно давно (номенклатура фармацевтических организаций и должностей). В большинстве публикаций логико-семантический анализ терминов и понятий не был основной целью исследования, а рассматривался как второстепенная задача.

Число публикаций по терминологии и номенклатурам, применяемым в фармацевтической химии, сегодня невелико. Это может быть связано с тем, что многие понятия данной дисциплины заимствованы из других химических наук, которые к началу формирования фармацевтической химии как самостоятельной области знания уже обладали упорядоченными терминосистемами и номенклатурами. Как следствие, основное внимание ученые уделяли упорядочению терминологии новых методов, новых групп биологически активных веществ и соединений, этимологическим аспектам и проблеме обучения студентов основам фармакохимической терминологии.

Фармацевтическая технология (технология лекарственных форм, технология лекарств) — одна из старейших научно-практических дисциплин фармации, многие технологические термины существуют уже несколько столетий, обозначая устоявшиеся понятия лекарственных форм, технологических процессов и операций.

В отличие от других дисциплин, терминологические работы в данной области характеризуются большей результативностью, которая выражается в унификации и стандартизации технологических и биофармацевтических терминосистем (такие исследования особенно интенсивно проводятся за рубежом).



Характерная особенность фармакогнозии (науки о лекарственных растениях) заключается в широком использовании упорядоченных терминов и наименований, заимствованных из ботаники и химии. Российскими учеными стандартизирована терминология лекарственного растительного сырья. По мере развития дисциплины продолжается упорядочение ее понятий и терминов, создаются и публикуются терминологические словари, совершенствуются классификации [8].

В наших исследованиях было установлено, что фармацевтическая технология — это наиболее «терминогенная» дисциплина фармации [10]. Ежегодно в мировой науке появляются новые термины, связанные с лекарственными формами и технологиями их получения. Из-за неупорядоченности отечественной терминологии в данной области в настоящее время остро обозначилась проблема гармонизации русскоязычных и зарубежных — прежде всего, англоязычных — терминов [9]. В связи с этим крайне необходимой и актуальной является подготовка и издание двуязычных словарей, учебных словарей и словарей для специалистов [4].

Обобщая материалы обзора, можно заключить, что терминологические исследования в фармации выполняются как российскими, так и зарубежными учеными. Интенсивность таких исследований пока недостаточна, как недостаточен и уровень терминологических знаний у специалистов фармацевтического профиля. Слабо развивается сотрудничество с лингвистами при выполнении терминологических исследований и разработок в области фармации. Вследствие этого в российской фармации отмечается большое количество неупорядоченных терминов, которые существенно осложняют профессиональную научно-практическую, нормотворческую и законодательную деятельность в сфере обращения лекарственных средств.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арзамасцев А.П., Битерякова А.М. Основные направления развития высшего фармацевтического образования // Фармация. — 2002. — № 1.
- [2] Багирова В.Л., Бучнев Б.П., Парфейников С.А. и др. Стандартизация в фармации // Новая аптека. — 2002. — № 9.
- [3] Березникова Р.Е. Краткое справочное пособие по этимологии наименований лекарственных средств. — Курск, 1969.
- [4] Березникова Р.Е., Дремова Н.Б., Коржавых Э.А., Костромина Т.А., Ладыгина Л.В. Современное состояние и проблемы терминологии лекарственных форм // Научные и методические проблемы медицинской терминологии: Мат-лы междунар. учебно-науч.-метод. конф. (5—10 октября 2009 г., г. Ульяновск). — Ульяновск, 2009.
- [5] Березникова Р.Е., Дремова Н.Б., Коржавых Э.А. Торговые названия лекарственных препаратов антибиотиков в диахронии // Научные и методические проблемы медицинской терминологии: Мат-лы междунар. учебно-науч.-метод. конф. (5—10 октября 2009 г., г. Ульяновск). — Ульяновск, 2009.
- [6] Дремова Н.Б., Коржавых Э.А. Актуальные проблемы фармацевтической терминологии // Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Образование: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (21—22 сентября 2006 г., Новосибирск). — Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2007.
- [7] Дремова Н.Б., Коржавых Э.А., Березникова Р.Е. Особенности формирования торговых названий лекарственных средств — брэндов XX века // Ремедиум. — 2005. — № 12.

- [8] *Коржавых Э.А.* Теоретические и методические основы фармацевтического терминоведения: Дисс. ... д-ра фармац. наук. — М., 2005.
- [9] *Коржавых Э.А.* Проблемы гармонизации фармацевтической терминологии // Научные и методические проблемы медицинской и фармацевтической терминологии: Сб. мат-лов Всерос. уч.-науч.-методич. конф. (Курск, 2—7 окт. 2006 г.). — Курск: КГМУ, 2006.
- [10] *Коржавых Э.А.* Терминология основных фармацевтических дисциплин // Достижения, проблемы, перспективы фармацевтической науки и практики: Мат-лы регион. науч.-практ. конф., посвящ. 40-летию фармац. ф-та КГМУ. — Курск, 2006.
- [11] *Лопатин П.В., Котельникова И.Г.* Методики фармакоэкономических исследований // Фармация. — 2000. — № 5—6.
- [12] *Яворский А., Выровицкова А., Дудченко В.* и др. Проблемы рационального выбора названий лекарств // Промышленная собственность. — 2004. — № 3.
- [13] *Чернявский М.Н.* Латинский язык. Основы фармацевтической терминологии: Учебник. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 2002.
- [14] *Anreiter P.* Pharmakonome: Benennungsmotive und Strukturtypologie von Arzneimittelnamen. — Wien: Ed. Praesens, 2002.

## **TERMINOLOGICAL STUDIES IN PHARMACEUTICAL DISCOURSE: LINGUODIDACTIC OVERVIEW**

**I.B. Maslova**

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

**E.A. Korzhavykh**

Department of Management and Economics  
Faculty of Pharmacy training of medical workers  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This article presents overview of terminological studies in pharmacy of both russian and foreign authors along with the analysis of current problems in pharmaceutical language and its main trends to develop. It gives generalization and comparison of studies results gained by specialists of pharmacy and philologists. The key focus is on the studies in general pharmaceutical terminology and in specific language, as well as on probable future-forward trends in pharmaceutical terminology research. The comprehensive list of references to works in pharmaceutical terminology is given.

**Key words:** pharmaceutical terminology, pharmaceutical technology, trade nominations of medical preparations.

---

## РОЛЬ ПРОСОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ВЫРАЖЕНИИ ВЫСШЕЙ СТЕПЕНИ ПРИЗНАКА

Н.В. Соколова

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

Статья посвящена роли просодических средств в выражении высшей степени признака и их месту в комплексе языковых средств, служащих для выражения этого значения. Автор выдвигает мысль о главенствующей роли просодических средств в данном комплексе.

**Ключевые слова:** просодические средства, экспрессивные средства, признак, выражение степени признака.

В соответствии с общим законом эволюции язык стремится передавать все больше информации в единицу времени. Единственные в своем роде грамматические средства, которые не имеют протяженности во времени, — это просодические средства. Именно поэтому их изучению уделяется огромное внимание в настоящее время. Объектом данной статьи являются просодические средства, которые сопровождают высказывания, имеющие значение предельности качества или высшей степени признака. При этом значение предельности качества может быть только потенциальным, имплицитным, но с помощью просодических средств оно эксплицируется, становится явным. Имеются в виду высказывания типа:

5

— *Какое море сегодня!*

2/7

— *Да, класс!*

В приведенных высказываниях использованы две формы высокой степени качества, причем обе обозначены, но не названы. Любому носителю русского языка понятно, что оба участника диалога восхищаются морем. Выразителями этого восхищения являются такие просодические средства, как ИК-5 в синтагме *Какое море сегодня!* и слово категории состояния «Класс!» с семантикой «очень, невероятно хорошо», произнесенное с ИК-2/7.

В настоящее время экспрессивные высказывания такого типа перестали быть принадлежностью бытовой речи, они звучат по радио, с экрана телевизора. Вероятно, журналисты, говорящие в микрофон, стремятся в первую очередь выразить свое отношение к сообщаемому, дать субъективную оценку информации, что часто невозможно сделать без выражения оценивания ситуации как максимально хорошей, так и максимально плохой, т.е. для выражения превосходной степени качества. Как правило, субъективная оценка выражается при помощи экспрессивных средств.

Лингвисты, изучающие разговорную речь, отмечают влияние на развитие речи экстралингвистического фактора, который носит название *усиление коммуникативных каналов*, по определению Т.М. Николаевой [3. С. 15].

Мы являемся свидетелями того, что создается новый «образ» синтаксиса. По мнению О.Б. Сиротининой [8. С. 2], этот новый «образ» синтаксиса лишен структурной тяжеловесности, динамичен. Качества нового синтаксиса создаются за счет экспрессивных средств, как внутренне присущих синтаксису, так и индивидуально выразительных.

Активизация изучения русской разговорной речи в трудах отечественных грамматистов началась с 60-х гг. XX в. Вероятно, не случайно выход в свет труда Н.Ю. Шведовой «Очерки русского разговорного синтаксиса» совпал по времени с первой публикацией на русском языке «Основ фонологии» Н.С. Трубецкого.

В «Основах фонологии» впервые использованы термины «просодема» в значении «суперсегментный носитель признака» и «просодические средства». К просодическим средствам принято относить ударение, паузу, акцентные выделения, интонационные конструкции и их модальные реализации.

Известно, что при нейтральном эмоциональном состоянии говорящего обычно преобладает смысловое содержание, т.е. роль лексики и грамматики возрастает, а роль интонации и паузы минимальна. В этом случае основными типами интонационных конструкций являются ИК-1, ИК-2 (без модальных реализаций), ИК-3, реже — ИК-4. «В то же время, — как пишет Е.А. Брызгунова, — стремление говорящего более ярко выразить смысловое содержание высказывания сопровождается активизацией эмоционального состояния» [1. С. 12], а это значит, что для разговорной речи характерны ИК-4, ИК-5, ИК-6, ИК-7, модальные реализации ИК-2.

Представляют особый интерес такие высказывания, выражающие высшую степень признака, причем эмоциональное состояние говорящего выражается преимущественно просодическими средствами. Для анализа роли просодических средств в выражении указанного значения был взят ярчайший пример актерского искусства: исполнение Романом Карцевым миниатюры М. Жванецкого «Я вчера видел раков». Для прочтения этого текста требуется 2—3 минуты, в то время как Роман Карцев, по его собственному признанию, может исполнять миниатюру в течение 90 минут, не прибавляя ни слова и вызывая хохот в зале.

Исследуя феномен этого чтения, приходим к выводу о том, что оттенки интонаций (которые порой трудно или даже невозможно зафиксировать), длительность пауз между словами, акцентное выделение слова «о-очень» — все это способно передавать больше смысловых отличий, чем слова и сочетания слов. Смысл миниатюры общедоступен: если вчера пожалел 5 рублей для о-очень больших раков, то сегодня можешь купить только по 3 рубля, но очень маленьких. Остается жалеть и сопоставлять свои вчерашние возможности с сегодняшними при помощи форм высшей степени признака.

3

2/4

4

2/4

*Я вчера видел раков / по пять рублей // Но больших, // но по пять рублей //*

4                                      2/4                                      5—7                                      4

*Правда, большие, // но по пять рублей, // но о-очень большие, / хотя и по пять, /*

5—7                                      4                                      4

*но о-очень большие, // правда, и по пять рублей, // но зато большие, //*

4                                      6                                      4                                      5—7

*хотя по пять, но большие, // по пять, / но о-очень большие, //*

2                                      4                                      4

*а сегодня были по три, / но маленькие, / но по три, //*

4—6                                      2/4                                      5

*но маленькие, / зато по три, / хотя совсем маленькие, /*

3                                      2—6                                      4

*поэтому по три, / хотя маленькие, // зато по три, //*

5                                      6

*то есть / по пять, / но большие, //*

4                                      5

*но по пять, // но о-очень большие... // [12. С. 75].*

При повторении фрагментов текста Роман Карцев пользуется богатством оттенков модальных реализаций, увеличивает интервалы между словами в синтагме. Это прежде всего выражается вариативностью ИК-2 и ИК-4 в одних и тех же синтагмах:

2/4                                      5                                      2/4

*по пять рублей / но очень большие, // но по пять рублей //*

Экспрессивность этого текста выражается при помощи минимума нейтральной лексики (всего 10 однозначных слов) и синтаксических средств (эллиптические противительные предложения, много повторов), которые сочетаются с паузами и эмоциональными типами интонационных конструкций (ИК-5, ИК-6).

Только 4 слова из всего монолога «Я вчера видел раков», использованные дважды — в названии миниатюры и в самом начале — нейтральны и не участвуют в создании оппозиции.

Автору удалось сделать экспрессивными сами противопоставления эллиптических конструкций, поскольку в них противопоставлены друг другу все полнозначные слова высказывания. Их усилил своими индивидуальными выразительными средствами Роман Карцев.

В результате использования всех этих средств оппозиция «очень большие» / «очень маленькие» и подчиненность всех средств этому замыслу, т.е. «очень большие вчера по пять» противопоставлены «очень маленьким сегодня по три». Усиление, даже утрирование, гласного «о» в слове «очень» увеличивает степень качества прилагательных «плохой» и «хороший» до абсолюта. Все это подчеркивает безнадежность ситуации покупателя и делает монолог незабываемым.

Таким образом, при помощи просодических средств (паузы, акцентного выделения, выразительных типов интонационных конструкций) были вскрыты потенциальные возможности аналитической формы превосходной степени качества.

Эта форма, произнесенная таким способом, стала универсальной, что следует, например, из услышанного в магазине разговора: «Очень мне нравится эта



Образ Людоедки Элочки интересен для лингвистов тем, что используемые ею слова имеют потенциальное значение высшей степени качества. Это значение отражено в разных словарях (например, уже в Словаре С.И. Ожегова зафиксировано употребление слова «жуть» в значении «очень много», 4-томный толковый Словарь АН СССР отметил такие значения у слов «знаменито» и «красота». Любопытно, что слово «мрак» в значении «очень плохо» зафиксировано только в словаре «Русский жаргон 60-х — 90-х годов» [5].

Тут нельзя не вспомнить о том, что авторы знаменитого романа И. Ильф и Е. Петров были журналистами и создавали свой роман в 20-е гг., когда ими был накоплен огромный опыт использования экспрессивной лексики для написанных по заданию редакции статей и фельетонов, которые читались малограмотными людьми. Поэтому выбор авторами слов для Людоедки Элочки заслуживает особого внимания.

Каждому из слов типа «Знаменито!», «Мрак!», «Жуть!», «Красота!» придается статус слова категории состояния и максимальная экспрессивность, а междометия «Хо-хо!» и «Ого!» являются традиционно самыми экспрессивными способами выражения высшей степени качества. Актриса, озвучивающая роль Элочки, произносит все анализируемые в статье слова-предложения в интенсивном эмоциональном состоянии, поэтому используются ИК-5, ИК-6, ИК-7 и модальные реализации ИК-2. Обратимся к диалогам с Людоедкой Элочкой, как они представлены в романе и в фильме:

1. — *Я получаю 200 рублей...*  
2/7  
— *Мрак!*  
— *Взяток не беру, денег не краду и подделывать их не умею...*  
2/7  
— *Жуть!*
2. — *Помилуйте, хамить такой очаровательной женщине бесчеловечно!*  
2/7  
— *Жуть!*
3. — *Комната остается у тебя. Живи, как тебе хочется, а я так не могу...*  
6  
— *Знаменито, — сказала Элочка презрительно.*
4. — *Он уехал на дачу и оставил ключи у меня.*  
2/7  
— *Кр-расота!*

Для читателей совершенно бесценны авторские ремарки, свидетельствующие о том, что все эти слова-предложения выражают «в зависимости от обстоятельств: иронию, удивление, восторг, ненависть, презрение и удовлетворенность» [13. С. 202]. Так называемые *обстоятельства* эксплицируются при помощи просодических средств: совпадения логического ударения, акцентного выделения и центра интонационной конструкции в одном слоге в словах-предложениях *Мрак!* *Жуть!* Такое просодическое средство, как удвоение *р-р* в слове *Кр-расота!* спо-

собствует акцентному выделению, и является выразителем экспрессии. Удлинение согласного *р-р* остается даже при вопросительной интонации:

*Откуда стулья?*

6

*Хо-хо!*

*Нет, в самом деле?*

3—6

*Кр-расота?*

*Да, стулья хорошие.*

5/7

*Зна-ме-ни-тые!*

Выделение каждого слога в последнем слове-предложении, почти скандирование, заставляет произнести его с ИК-5 (или ИК-2 с модальной реализацией противопоставления и убежденности в наличии высшей степени признака). При этом ярко выраженная субъективная оценка во всех оценочных словах «Хо-хо!», «Кр-расота!», «Зна-ме-ни-тые!», «Мрак!», «Жуть!» способствует усилению высокой степени качества при неназывании самого качества, умолчании о нем.

Таким образом, подтверждается тезис Е.А. Брызгуновой о том, что «в диалогической речи преобладают высказывания с большим объемом потенциальных значений, которые проявляются к жизни лишь при включении интонации и смысловых связей» [2. С. 111]. Итак, во всех проанализированных случаях это значение выражается комплексом лексических, грамматических и просодических средств. Но главенствующая роль в раскрытии значения высшей степени признака принадлежит просодическим средствам, поскольку именно эти средства лаконично, эффективно и выразительно выполняют эту функцию.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. — М.: Изд-во МГУ, 1984.
- [2] *Брызгунова Е.А.* Коммуникативный анализ русской звучащей речи // *Soviet American contributions to the Study and teaching of Russian. Theory, Strategies and Tools.* — *Russian Language Journal.* — 1982. — XXXVI. — 125.
- [3] *Николаева Т.М.* Просодия Балкан. Слово — высказывание — текст. — М.: Индрик, 1996.
- [4] *Русская грамматика.* — Т. 1. — М.: Наука, 1980.
- [5] *Русский жаргон 60-х—90-х гг. Опыт словаря /* Под ред. А.Н. Баранова. — М.: Помовский и партнеры, 1994.
- [6] *Словарь русского языка: В 4 т. /* Под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981.
- [7] *Светозарова Н.Д.* Интонационная система русского языка. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1982.
- [8] *Сиротинина О.Б.* Современная разговорная речь и ее особенности. — М.: Просвещение, 1991.
- [9] *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1960.
- [10] *Шведова Н.Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. — М.: Изд-во АН СССР, 1960.



- [11] Долина В. Потайные лады. — М.: Лайда Год, 1996.  
[12] Жванецкий М.М. Моя Одесса. — М.: Олимп: Изд-во Рус. ПЕН-центра «ППП» (Проза. Поэзия. Публицистика), 1993.  
[13] Ильф И., Петров Е. 12 стульев. — М.: Локид, 1998.

## **ROLE OF PROSODI'S MEANS IN EXPRESSION OF THE HIGHEST DEGREE OF THE CATEGORY OF QUALITY**

**N.V. Sokolova**

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

Article is devoted to the role of prosody's means in expression of the highest degree of a sign and to their place in a complex of the language means used to express their value. A predominating role of prosody's means in this complex is also under analyses.

**Key words:** prosodi's means, expressive means, the category of quality, expression of the highest degree of the category of quality.

# ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

## ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

**Р.А. Арзуманова**

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

Статья посвящена проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков. Рассматриваются аутентичные видеоматериалы как одно из эффективных средств обучения профессиональному общению.

**Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная компетенция, аутентичные видеоматериалы, интенсификация учебного процесса.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России обусловила необходимость модернизации системы высшего профессионального образования, переосмысление теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений. Федеральным законом «Об образовании», Концепцией модернизации отечественного образования на период до 2010 г., проектом «Российское образование—2020» [3] предусмотрен переход к новой модели образования, важнейшим компонентом которой «является ее ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты» [2], т.е. переход от традиционной формально-знаниевой парадигмы к компетентностной, в центре которой находятся профессиональные компетенции личности обучающегося. При этом системообразующей, стрержневой для профессиональных компетентностных ресурсов, базой для профессионального становления личности студента служит профессиональная коммуникативная компетенция.

Высококвалифицированный специалист должен наряду с профессиональными знаниями обязательно обладать высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова), владеть умением профессионального общения. Правильная и точная, ясная и понятная, богатая и эмоциональная речь позволяет должным образом вы-

разить мысли, идеи, воздействовать не только на сознание слушателя, но и на его чувства, воображение, волю. Чем выше уровень речевой культуры человека, тем продуктивнее он будет решать задачи профессиональной деятельности.

Особенно актуально это утверждение, когда речь идет о медицинском работнике, профессия которого относится к профессиям «повышенной речевой ответственности». Работа врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача: умение общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает адекватную коммуникацию, взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач.

В связи с этим коммуникативная компетентность является составной частью профессиональной компетентности медицинского работника, обязательным условием истинного профессионализма. Это касается не только российских студентов-медиков, но и студентов-иностранцев, обучающихся профессии врача в российских вузах и проходящих практику в медицинских учреждениях России.

Ведущая цель обучения русскому языку иностранных студентов российских медицинских вузов в процессе профессиональной подготовки — формирование коммуникативной компетентности как профессионального качества будущего врача. Успешная реализация данной цели зависит от содержания обучения, от использования соответствующих методов и средств обучения.

К наиболее эффективным средствам, максимально приближающим учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, наглядно демонстрирующим русский язык профессионального общения в естественной обстановке, относятся видеоматериалы. Под видеоматериалом понимается любой материал (видеофильм, видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма и т.д.), подлежащий демонстрации в учебных целях с использованием видеотехники.

Особо подчеркнем, что речь идет о видеоматериале, демонстрация которого подчинена определенным учебным целям и, следовательно, организована особым образом. Несмотря на активное применение видеоматериалов в процессе изучения языков, их разнообразие, наличие большого количества видеокурсов по иностранным языкам, методика работы с видеоматериалами еще недостаточно разработана. Цель автора данной статьи — обобщить имеющийся теоретический и практический опыт формирования русскоязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе аутентичных видеоматериалов.

Выделяют четыре основных вида видеоматериалов, которые можно использовать в обучении иностранному языку профессионального общения. Во-первых, это специально разработанные учебные видеоматериалы, входящие в комплект современных учебно-методических комплексов (УМК). Достоинство их в том, что они понятны и разработаны для обучающихся с соответствующим уровнем владения языком. На втором месте стоят видеоматериалы, имеющиеся в наличии, т.е. видеоматериалы, которые легко купить или взять напрокат. Это художественные фильмы, комедийные шоу, документальные фильмы о живой природе, обучающие программы и т.д. Третье место занимают программы, записанные с те-

левизионных каналов, которые называются *off-air programs*, т.е. программы, записанные непосредственно с эфира. Четвертую категорию учебных видеоматериалов составляют видеофильмы, снятые самостоятельно студентами и преподавателями.

Перечисленные виды видеоматериалов можно разделить на две группы: оригинальные и аутентичные. Под аутентичными понимают видеофильмы, предназначенные для носителей языка, а под оригинальными — специально созданные для обучения иностранных студентов. При всех преимуществах специальных фильмов мы предлагаем использовать в обучении именно аутентичные видеоматериалы, так как несмотря на отмечаемые исследователями недостатки (стихийная, беспорядочная, полная случайных моментов речевая деятельность) они отражают реальную жизнь. В оригинальных видеоматериалах звучит рафинированная четкая дикторская речь, однако в реальной жизни студенты сталкиваются с совершенно другим языком и испытывают страх перед коммуникацией вне аудитории [4]. Аутентичные фильмы могут стать мостиком к непосредственному общению, средством для развития умений говорения, обучения спонтанной иноязычной речи в условиях профессионально-ориентированного общения.

Существуют и другие причины использования аутентичных видеоматериалов в обучении иностранцев общению в профессиональной сфере. Во-первых, это мотивация студентов. Обучающиеся действительно получают положительные эмоции, если поймут материал, предназначенный для носителей языка. Работая с аутентичным видеоматериалом, студенты осознают, что профессионально ориентированный язык не является недостижимым для них, и это может послужить основой для дальнейшего использования аутентичных материалов на аудиторном занятии. Представляется, что студенты проявляют большую заинтересованность, когда видят употребление изучаемого языка в реальных ситуациях профессионального общения. Это более мотивирует, чем любой другой фактор. Подобранный должным образом видеоматериал может побудить студентов к говорению, например, в ролевой игре или дискуссии. Другой причиной является полная аутентичность языкового материала — он не упрощен, в нем присутствуют характерные особенности, свойственные речи носителей языка, языковой материал современен в том отношении, что используются общепринятые выражения и идиомы. Визуальная информация (язык тела, жесты, одежда), представленная в видеоматериале, дает студентам возможность видеть больше того, что они слышат, и интерпретировать текст шире, поскольку присутствующая в них избыточность видеоряда (по отношению к словесному наполнению) способна отчасти компенсировать недостаточное знание языка.

Кроме указанных положительных характеристик, можно выделить также некоторые практические преимущества применения аутентичных видеодокументов в учебных условиях: простота включения в учебный процесс компьютеров, кассетных и дисковых видеомagneтофонов, с помощью которых транслируется видеоматериал; доступность видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников; возможность использования готового архива аутентичных телепередач из информационной сети Интернет; возможность оперативной обработки в аудитории актуальных для студентов аутентичных передач, записанных

на видеокассету из прямого эфира через параболическую антенну или информационную сеть Интернет; возможность осуществления монтажа эпизодов при наличии двух видеомагнитофонов, перестановки эпизодов в зависимости от учебной задачи, соединения фрагментов телепередач.

Отмечают и такие достоинства использования видеоматериалов в процессе обучения: помещение не требует затемнения, а, следовательно, контакт преподавателя с обучаемыми носит непрерывный характер; видео предоставляет возможность использования различных режимов работы, например, работы со стоп-кадром, возможность неоднократного повтора отдельных сцен, покадровый просмотр, просмотр только видеоряда или прослушивание только аудиоряда, возможность перемотки, которая позволяет демонстрировать видеоматериал с пропусками или работать с выборочными сценами или диалогами; видеоматериалы легко используются при различных видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной.

К вышеперечисленным можно добавить еще одно: видеоаппаратура позволяет разделить целый фильм на нужное количество видеофрагментов в зависимости от целей, индивидуальных потребностей и особенностей обучаемых и далее работать с каждым фрагментом отдельно.

Для действительно эффективного использования видеоматериалов на занятии необходимо убедиться, что: 1) содержание используемых видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и соотносится с содержанием серии уроков по теме; 2) ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, профессионально-коммуникативной компетенции учащихся; 3) контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности; 4) текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока.

Учитывая определенные особенности рассматриваемого вида аудиовизуальных средств, такие, как отсутствие прямого соответствия учебной программе, сложность языкового наполнения, повышенный темп речи и др., целесообразно начинать их использование на старших курсах (3—4 курсы), а также необходимо ограничить их тематику профессиональной сферой общения. В нашем случае, при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков мы предлагаем использовать известные телепередачи на медицинскую тематику: «Здоровье», «Врачи», «Медицинское обозрение», «Медицинский вестник» и др.

К преимуществам использования предлагаемых телепередач в обучении профессиональному общению студентов медицинских вузов, выгодно отличающим их от других видеоматериалов, применяемых в учебных целях, можно отнести: *авторитетность*, обеспечиваемую надежностью источника информации как средства общения; *актуальность*, связанную с тем, что содержание передач отвечает профессиональным интересам студентов; *адекватность*, которая выражается в демонстрации речевого поведения специалистов страны изучаемого языка в условиях их профессиональной деятельности; *целенность*, обеспеченную наличием микросюжетов, законченных фрагментов передачи, которые возможно использовать при необходимости автономно; *развлекательность*, т.к. восприя-

тие аудиоматериала, как правило, не служит для студентов основной задачей и на первый план выступает интерес к программе, сюжет которой имеет целью захватить внимание и использует для этого определенные эффекты, такие как игра слов в речи журналистов и телеведущих, выбор тем эмоционального характера и др.; *присутствие элементов «открытой игры»* — такое построение сюжета телепередачи и ее сцен, при котором ведущий или диктор исходит как бы из присутствия зрителя в процессе общения, что поощряет студентов-зрителей к дополнительной активности и мобилизует их внимание.

Работа с видеотекстами похожа на работу с книжными или газетными текстами. В структуре занятий, на которых для обучения профессионально-речевому общению используются видеоматериалы, можно выделить три основных этапа: *преддемонстрационный (подготовительный)* — этап предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей; *демонстрационный этап (восприятие видеофильма)* — развитие умений восприятия информации; *последедемонстрационный этап (контроль понимания основного содержания)* — развитие языковых навыков и умений устной речи.

При выборе и подготовке видеосюжетов для занятия преподавателю следует продумать три основных вопроса, которые помогут сделать эту форму работы продуктивной.

1. Какие задания необходимо предложить обучаемым *перед демонстрацией* для того, чтобы пробудить их интерес к передаче и облегчить понимание?

2. Какие задания необходимо предложить *во время демонстрации*, чтобы избежать пассивного восприятия демонстрируемого материала и активизировать и углубить процесс понимания?

3. Какие задания будут предложены обучаемым *после демонстрации*, чтобы обработать увиденное и услышанное?

На *первом этапе* необходимо мотивировать обучаемых, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить их к успешному выполнению задания. Преподаватель может поинтересоваться у студентов, какой информацией они владеют по данной теме, что они надеются увидеть на экране. Необходимо также обратить внимание обучаемых на тот факт, что в фильме будет присутствовать ранее неизвестная информация.

Просмотром видеоматериалов можно завершать цикл уроков по какой-либо теме или проблеме. Обучаемые предварительно получают задание на изучение конкретного материала, что логично подготавливает их к просмотру телепередачи. Предварительное чтение текстов и обсуждение проблем по той же тематике также способствуют повышению мотивации в ходе просмотра видео при условии, что видеосюжет открывает новые перспективы видения данной темы, содержит элемент новизны и непредсказуемости.

Цель *второго этапа*: уяснение обучаемыми содержания передачи, активизация речемыслительной деятельности. На этом этапе могут быть использованы следующие упражнения: а) стоп-кадр (остановка фильма, вопрос: «О чем шла речь?»); б) «молчаливый просмотр» (показ части фильма без звука); в) восстановить текст (по ходу просмотра заполнить пропуски в тексте, записанном на листке-распечатке).

Возможно проведение повторного просмотра: будет полезно, если после первого просмотра телепередачи попросить студентов выполнить одно из послепросмотровых заданий и подготовить их к следующему заданию, которое они будут выполнять во время или после второго просмотра.

На *третьем этапе* организуется речевая творческая деятельность обучающихся. Студенты задают вопросы по содержанию кадра (кадров), исправляют заведомо ложную информацию, описывают те кадры фильма, где была представлена новая информация. Основу работы на данном этапе составляют упражнения в комментировании, обсуждении, интерпретации затронутых в видеоматериале вопросов, проблем без опоры на вербальные стимулы.

Среди этих упражнений особый интерес представляют: интервьюирование, дискуссия, «круглые столы», ролевые игры, драматизация, постановка собственных проблемных вопросов по затронутой в видеоматериале проблеме (для организации дискуссии), высказывание собственного мнения по проблеме и др. В качестве домашнего задания может быть предложено обучаемым создать минипроекты на основе информации из просмотренных видеофильмов. Это может быть подготовка ролевой игры, в основу которой положен сюжет или ситуация видеофильма (например, профессионально значимый диалог врача и пациента, врача и его коллег).

Важными учебными задачами, которые можно решать с помощью видеоматериалов, являются повторение лексики и расширение словарного запаса, обучение пониманию речи на слух. Однако следует помнить, что использование видеоматериалов для обучения аудированию имеет свои положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, видеозапись по сравнению с аудиозаписью носит более жизненный характер: вы не только слышите, но и видите говорящих, их мимику и жесты, а также получаете информацию о широком контексте происходящего — месте действия, возрасте участников и проч. С другой — все эти факторы отвлекают слушающего от собственно речи, и он может увлечься разглядыванием картинки, вместо того чтобы сосредоточиться на аудировании. Вот почему, особенно на начальном этапе, студенты перед просмотром должны получить четко сформулированное задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться.

Безусловно, использование телепередач профессиональной направленности на занятиях по русскому языку и во внеаудиторной работе открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студентов в плане формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. Преимущества использования видеоматериалов на занятиях в учебных целях сегодня достаточно очевидны. Системно и методически грамотно организованное использование тщательно отобранных видеоматериалов будет способствовать: 1) созданию устно-речевого образца и демонстрации условий естественного общения; 2) развитию и совершенствованию умений коммуникативной компетенции, а именно умений аудирования, чтения, письма и говорения в условиях профессионально-ориентированного общения; 3) увеличению объема усваиваемой информации, повышению прочности запоминания учебного материала; 4) обеспечению «эффекта присутствия», т.е.

чувства непосредственного присутствия в каком-то месте, участия в происходящих на экране событиях и яркое переживание этого; 5) поддержанию мотивации к изучению русского языка; 6) воспитанию чувства уважения к русскому языку и культуре России; 7) накоплению некоторого опыта общения с представителями русской культуры; 8) активизации логической памяти и мышления, развитию воображения вследствие эмоциональности их восприятия.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 3.
- [2] Государственная программа «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009—2012 годы». URL: [http://portal.gersen.ru/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,9126/Itemid](http://portal.gersen.ru/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,9126/Itemid)
- [3] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета. — 2002. — № 31.
- [4] Кутузова Г.И. Видеофильм как компонент мультимедийной технологии обучения на основе принципа междисциплинарных связей // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ / Под ред. Д.Г. Арсеньева, О.В. Дороховой, А.И. Сурыгина. — Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». — СПб., 2005. — Вып. 3.
- [5] Писаренко В.И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. — Вып. 1 (13).
- [6] Саркисян Д.В. Обучение аудированию с опорой на видеоматериалы в старших классах средней школы (на примере английского языка). — Калининград, 2007.
- [7] Современная модель образования 2020 года, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc>

## FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RUSSIAN ON THE BASIS OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS

R.A. Arzumanova

Russian Language Department

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article is devoted to the problem of formation of professional communicative competence of foreign medical students. Role of authentic video data in the process of Russian language education of the foreign students is considered. Methods and means of training to professional dialogue are also analyzed.

**Key words:** professional communicative competence, authentic video materials, intensification of educational process.



---

## ПОМОГУТ ЛИ ТЕСТЫ РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ?

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации  
преподавателей русского языка как иностранного  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье анализируется надежность и валидность (адекватность) тестов как средства оценивания коммуникативной и предметно-профессиональной компетенции. Рассматриваются вопросы альтернативных форм педагогических, лингводидактических измерений: портфолио, компетентностные тесты, on-line тесты и др.

**Ключевые слова:** контроль, тесты, качество обучения и управления процессом обучения, педагогические измерения, портфолио, компетентностные тесты, on-line тесты.

Исторический путь развития педагогических измерений, в том числе измерений в лингводидактике, и его анализ, представленный нами в монографиях «Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте РКИ)», «Лингводидактическая теория ошибки: пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся», «От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления», «Словаре терминов и понятий тестологии», свидетельствует, что время преимущественной ориентации на традиционные методы контроля и оценки учебных достижений учащихся (устный экзамен — письменные задания) отчасти уходит в историю. Во всем мире в образовании расширяется сфера применения современных форм и средств измерений. Для российского преподавателя русского языка как иностранного стало очевидным, что тесты, которые сравнительно недавно, но широко и в основном органично, целесообразно используются в образовательном процессе, служат лишь одним из средств формирования достоверной информации о качестве обучения учащихся. Можно сказать, что с начала 1990-х гг. — на фоне усиления связи между обучением и контролем — наблюдается нарастание роли тестов во входном, текущем, итоговом контроле.

Преобразуется в целом и переосмысливается контрольно-оценочная система в образовании. Тесты все в большей степени направлены на то, чтобы индивидуализировать обучение, отказаться от ставшей традиционной ориентации на гипотетического среднего учащегося.

Преподавателю русского языка особенно важно иметь данные текущего контроля, который дает возможность с помощью диагностических и корректирующих тестов либо выявить пробелы в изучаемом материале, либо выявить причины систематических затруднений учащихся и оперативно внести индивидуальные поправки, коррективы в учебный процесс. Если при этом тесты сопровождаются использованием компьютерных технологий, то они становятся еще и эффективным средством формирования навыков самоконтроля и самооценки.

То есть с помощью метода тестов обучение переходит от статического оценивания уровня владения языком к динамическому оцениванию и оценкам. Именно систематические лингводидактические измерения на протяжении определенного отрезка времени показывают скорость, прочность, автоматизм, гибкость в применении учащимся формируемых навыков и умений. В этом, возможно, и состоит не осознаваемая до конца инновационность контроля в форме тестов.

Вместе с тем, несмотря на важность количественных измерений, основанных на тестировании, несмотря на определенные успехи в развитии теории тестов и практики тестирования, идея измерений учебных достижений обучаемых тестовым методом не всегда находит поддержку у педагогов. Более того, педагогическая общественность всех стран не во всех случаях принимала тесты однозначно позитивно.

Одной из причин споров о пользе тестов являются неизбежные трудности, характерные для измерений продуктивных видов речевой деятельности, латентность переменных измерения, что приводит к неоднозначной интерпретации данных тестирования и росту сомнений в объективности тестов. Согласимся отчасти, что тесты имеют по отношению к разным аспектам овладения языком ограниченные возможности в оценивании и уместны не всегда. Интерпретация результатов тестирования без опыта общения с испытуемым, без учета предыстории и истории обучения студента русскому языку может привести к неверным выводам о степени подготовленности обучаемого и его способности к дальнейшему обучению.

В измерениях необходимы инновации, которые позволяют совершенствовать сами измерители, внедрять в учебный процесс все более надежные и валидные технологии оценивания и шкалирования данных в условиях сопоставимости результатов лингводидактических, шире — педагогических измерений, предоставлять динамическую оценку учебных достижений, способную обеспечивать мониторинг качества обучения языку.

Если же основываться лишь на количественных показателях сформированности навыков и умений, например, в области фонетики, грамматики, лексики, различных видов речевой деятельности и не учитывать в совокупности качественные показатели умения общаться на русском языке: например, умение слушать в нужном темпе, инициировать общение, прогнозировать ситуацию либо содержание воспринимаемой информации и т.д., — то оценка накопления практического языкового опыта может оказаться формальной. Даже грамотно разработанные оценочные шкалы, содержащие понятную для педагога и учащегося информацию, как-то: умение выразить нужный смысл (интенцию) грамматически, лексически, интонационно правильно и т.д. — не могут позволить определить с точки зрения качества продуктивность речи, «движение» по уровню владения языком.

Поэтому, несмотря на определенный «триумф» тестов, следует помнить, что не одни они способны повысить эффективность обучения языку и оптимизировать управление этим процессом.

Отметим, что среди новых измерителей, активно входящих в учебный процесс в качестве полноправных оценочных средств, устойчивые позиции предплагает занять **портфолио**. Именно этот способ оценивания позволяет проанализировать достижения учащегося на протяжении длительного времени.

Портфолио — это целевая подборка работ учащегося, раскрывающих его успехи, достижения, неудачи, проблемы в одной или нескольких учебных дисциплинах. Если в адрес традиционных тестов высказываются замечания о небольшой доли случайности в выборе испытуемым правильного ответа, о неудачах в выполнении теста, вызванных психологическими причинами, стрессовыми ситуациями и др., то эти критические оценки в меньшей степени распространяются на портфолио.

В идее портфолио многие педагоги, избегающие количественных методов измерения, видят альтернативу тестам. Это не вполне корректная точка зрения, поскольку портфолио в том виде, в котором они вошли в учебный процесс во многих странах, могут включать те же самые тесты.

Еще раз подчеркнем, что в противоположность тестам портфолио позволяют собрать информацию об учебных достижениях учащихся за длительный период времени, сосредоточить внимание на контроле навыков творческой деятельности, выполнении самостоятельных задач в процессе общения и др.

Подборка материалов, информирующих об эффективной работе учащегося, может содержать как его начинания, так и лучшие работы, свидетельства самостоятельной учебы, опыты практического использования языка, сопроводительные документы, отражающие достижения и возможные неудачи в овладении предметом.

Портфолио ценно не только в плане своего систематизирующего характера, но и как средство, позволяющее учащемуся без посторонней помощи осознать уровень собственных достижений, зафиксировать пробелы, проблемы в обучении благодаря тому, что портфолио динамично, во времени фиксирует учебный путь обучающегося.

Существующая к настоящему моменту типология портфолио свидетельствует о системности и систематичности сбора информации об обучаемом. Так, в задачи **рабочего портфолио** входит подбор работ за определенный период времени, способных показать происходящие в навыках, умениях, компетенциях перемены.

**Протокольное портфолио** может содержать любые работы, отражающие все виды учебной деятельности: черновики, эссе, конспекты, записи семинарских занятий, выписки из учебной литературы и т.д. Главное, что при этом соотнести оцениваемые умения и цели обучения языку на конкретном уровне.

**Процессное портфолио** отражает достижения по фазам обучения. **Итоговое** — дает возможность получить суммарную оценку по той или иной учебной программе: программе обучения языку повседневного общения, языку с учетом будущей специальности и др. Видеоматериалы, электронные версии, фотографии, аудиосредства — возможные формы представления сделанного обучающимися.

В отечественной образовательной практике функционально различают **портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов**. При выявлении итоговой оценки собранные в них данные дополняют друг друга.

Для разработки портфолио важно соблюдать следующие этапы: определить 1) цели составления портфолио, 2) его статус, 3) средства мониторинга и оценки учебных достижений учащихся, 4) перечень необходимых для выводов материалов и результатов учебной деятельности, 5) источники суждений и мнений относительно успешности обучения.

Целесообразно включать в портфолио метакогнитивные суждения студентов в виде записей, высказываний, размышлений о положительных и отрицательных моментах в организации учебного процесса. Сюда могут включаться также оценочные характеристики, которые даны конкретному учащемуся его соучениками, преподавателями разных дисциплин, не только языка. В последнее время разрабатываются **on-line портфолио**, которые позволят не только накапливать материалы для их оценивания преподавателем, но и иметь собственную постоянную web-страницу для сбора информации и постоянной работы с ней при усвоении изучаемого языка.

Преимущества портфолио видятся нам в том, что процесс оценивания превращается из перманентного в непрерывный; оценка, полученная таким способом, многомерна, поскольку отражает различные стороны и достижений учащихся, и обучения. Оценочные суждения возникают в ходе совместной деятельности обучающегося и обучающего, не исключают при этом права учащихся на самооценку, метакогнитивный анализ. Вместе с тем портфолио нуждаются в детальной разработке критериев для объективного оценивания, например, навыков и умений устного общения и др.

Еще одним новым средством в педагогических измерениях являются **кейс-измерители**. В них в электронном или текстовом виде формируется модель, имитирующая коммуникативную или профессиональную ситуацию. Совокупность таких ситуаций и называется кейсом. Учащемуся предлагается осмыслить предложенную ситуацию/ситуации, актуализировать нужные практические знания, навыки, умения, необходимые для решения поставленной проблемы. Работа может вестись учащимся как самостоятельно, так и в сотрудничестве с педагогом либо другими учащимися. Экспериментально и в реальном учебном процессе доказана мотивирующая роль кейс-измерителей, побуждающих к самостоятельному обучению, приобретению знаний, умений, развитию способности перерабатывать информацию, совершенствованию речевых и задействованию мыслительных механизмов обучающегося на неродном для него языке.

Сопоставить результаты педагогических измерений такого рода можно с помощью созданных для лингводидактических тестов шкал, в которых отражены следующие параметры оценки качества речевого продукта: адекватность решения коммуникативной, профессионально-коммуникативной задачи, соответствие речевого продукта поставленной в общении цели, логичность и последовательность в решении коммуникативной задачи, адекватный выбор информационного, языкового, этикетного материала и т.д.

Сравнительно новым видом измерителей считаются **компетентностные тесты**. В обучении иностранцев русскому языку, как и в образовании в целом, они представляют собой многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучающихся, которые трудно стандартизировать в полной мере.

Трудность здесь видится в том, что компетентность нельзя трактовать как сумму коммуникативных либо предметных знаний и умений.

Это приобретаемые в результате обучения новые способности, в том числе способности применять полученные знания и умения в решении разнообразных практических задач в динамично изменяющихся ситуациях повседневного или профессионального общения. В этой связи возникает задача создания комплексных тестов, проверяющих многокомпетентностную подготовку иностранных учащихся в области русского языка (языковая, речевая, социокультурная, социальная, стратегическая, предметная и др. компетенции).

В наши дни, когда очевидна взаимосвязь качества подготовленности выпускников учебных заведений с требованиями рынка труда, состояние в сфере контроля и оценки качества российского образования все еще противоречиво. В то же время обращение к точным методам, имеющемуся опыту, инновациям в контрольно-оценочных процессах позволит разрабатывать индивидуальные программы обучения, преодолевать низкую объективность и прогностичность контроля, формировать реальную систему управления качеством обучения иностранцев русскому языку.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте РКИ). — М.: Русский язык. Курсы, 2004.
- [2] *Звонников В.И.* Измерения и качество образования. — М.: Логос, 2006.
- [3] *Челышкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. — М.: Логос, 2001.

### **CAN THE TESTS HELP IN OPTIMIZATION OF QUALITY OF TEACHING RUSSIAN?**

**T.M. Balykhina**

Faculty of postgraduate education of teachers  
of Russian as a foreign language  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

In the article validity of tests as means of estimation of communicative and professional competence is under analyses. Questions of alternative methods and means of testing are also analyzed: Student's portfolio, competence tests, on-line tests and others.

**Key words:** pedagogical control, test, educational process management, Student's portfolio, competence test, on-line-test.

---

## ИНТОНАЦИОННАЯ СИНОНИМИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ИНТОНАЦИОННЫХ ЭТАЛОНОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.Ю. Варламова

Кафедра русского языка

Инженерный факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Статья посвящена проблемам обучения иностранных студентов адекватному восприятию русской звучащей речи с учетом возможностей синонимического использования интонационных средств русского языка на основе системной синонимии, отношений вариативности и в качестве контекстуальных синонимов.

**Ключевые слова:** интонационная синонимия; вариативность; контекстуальные синонимы; общность значения; различия, совместимые/несовместимые в одном контексте.

Как показывает практика, для иностранного студента звучащий текст на русском языке представляет большую трудность, чем текст письменный. Это объясняется тем, что звучащий текст, в отличие от письменного, имеет интонационно-звуковые особенности и его восприятие включает в себя расшифровку, понимание и оценку информации, выраженной языковыми средствами не только лексического, морфологического и синтаксического уровней, но и фонетического (звуки, ритмика, интонация).

В связи с этим обучение студентов-иностранцев аудированию предполагает, с одной стороны, изучение системы интонационных средств русского языка, взаимодействующих с лексико-грамматическими средствами при выражении значения звучащего высказывания, с другой стороны, формирование у учащихся перцептивных интонационных эталонов, каждый из которых соответствует одному или нескольким значениям. При восприятии звучащей речи иностранный студент соотносит с определенным значением результат взаимодействия четырех средств: типа интонационной конструкции (ИК), лексики, синтаксической структуры высказывания и контекста. При этом одно и то же значение звучащего предложения с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом может быть выражено разными интонационными средствами. В этом случае употребление интонационных средств является синонимическим. Следовательно, формирование перцептивных интонационных эталонов и, как результат, адекватное восприятие звучащего высказывания невозможно без учета интонационной синонимии.

Необходимым условием для возникновения интонационной синонимии, как и синонимии средств других языковых уровней, является *общность* значения, т.е. общность цели высказывания и смыслового содержания предложения [3]. С другой стороны, интонационные синонимические средства, как и синонимы других уровней языка, характеризуются специфическими чертами, т.е. способностью передавать смысловые и эмоционально-стилистические различия.

Разные типы ИК могут передавать различия в пределах общего значения, например, различие нейтрального и субъективного отношения говорящего к высказываемому [1].

Субъективное отношение может быть выражено по-разному: 1) как добавочный эмоционально-смысловой оттенок: например, нейтральный вопрос (ИК-2) — вопрос с оттенком недоумения, удивления (ИК-6 с пониженным уровнем тона гласного центра и постцентральной части и замедлением темпа), назидания (ИК-4): *Почему<sup>2/6/4</sup> ты не решил задачу?*; нейтральный ответ (ИК-1) — ответ с оттенком вызова, настороженности (ИК-4): *Вы были на лекции? — Бы<sup>1/4</sup>ли*; нейтральная оценка несущественности действия (ИК-1) — усиление оттенка несогласия (ИК-2) — оценка с оттенком вызова (ИК-4): *Ну и что<sup>1/2/4</sup> с того, что я не решил?*; 2) как усиление смысла нейтрального высказывания: возражение (ИК-1) — усиление возражения (ИК-3): *Но ведь Вы бы<sup>1/3</sup>ли на семинаре!*; 3) как эмоциональное состояние говорящего: нейтральное эмоциональное состояние (ИК-1) — приподнятое настроение (ИК-5), радость (ИК-6): *Ско<sup>5</sup>ро кани<sup>1/6</sup>кулы!*

Кроме смысловых и эмоциональных, средствами интонации выражаются также стилистические различия высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом [Там же].

Например, ИК-3 в неконечной синтагме при выражении незавершенности придает речи разговорный оттенок, ИК-4 — оттенок официальности, ИК-6 — нейтральности или приподнятости (в зависимости от семантических свойств лексики). Таким образом, смысловая, эмоциональная и стилистическая дифференциация осуществляется интонацией в пределах общего значения. В то же время существование подобных противопоставлений обеспечивает восприятие различий, выражаемых интонацией.

С помощью интонации могут также передаваться значения, которые несовместимы в одном контексте и могут привести к изменению содержания: например, вопрос (ИК-3) — ответ (ИК-1): *Сегодня будет ле<sup>3/1</sup>кция?*; вопрос (ИК-2, ИК-3) — оценка (ИК-5, ИК-6, ИК-7): *Ско<sup>5</sup>лько иностран<sup>2/6</sup>цев?! Интере<sup>3/7</sup>сно?!*; вопрос (ИК-3) — приказ (ИК-2): *За<sup>3/2</sup>втра принести?! и т.д.*

В связи с этим при обучении иностранцев восприятию звучащей речи целесообразно разграничивать *интонационную синонимия* и *вариативность* в зависимости от того, *совместимы* или *несовместимы* в одном контексте создаваемые интонацией значения. Взаимозаменяемые значения рассматриваются как синонимические; значения, не допускающие взаимозамены, определяются как вариативные.

Следует уточнить, что такое понимание синонимии и вариативности не является общепринятым.

Необходимо также учитывать, что отношения синонимии и вариативности в интонации могут не иметь четких границ [см. также: 5. С. 30—31]. Однако это не исключает необходимости изучения интонационной синонимии в процессе обучения иностранцев адекватному восприятию русской звучащей речи.

Также необходимо учитывать, что различия самих интонационных конструкций воспринимаются неодинаково [1]. Это зависит от синтаксического строения и лексического состава высказывания.

Как правило, два типа ИК воспринимаются как разные интонации, если являются средством выражения *различий, несовместимых в одном контексте*. Например, ИК-3 в вопросе без вопросительного слова (одинаково неизвестен факт наличия или отсутствия признака) и ИК-4 в вопросе-требовании: *Ва<sup>3</sup>ш пропуск?* (или не ваш) — *Ва<sup>4</sup>ш пропуск?* (предъявите).

Эти же типы ИК почти не различаются слушающими или различаются слабо, если служат средством выражения *различий, совместимых в одном контексте*, например, ИК-3 и ИК-4 в неконечной синтагме для выражения незавершенности. Таким образом, различия типов ИК воспринимаются по-разному в зависимости от характера передаваемых интонацией значений: вариативных или синонимических.

Наряду с общностью значения и совместимостью в одном контексте выражаемых средствами интонации различий для возникновения интонационной синонимии необходимо также тождество позиции употребления ИК. Под позицией ИК понимается совокупность условий ее функционирования: конечное/неконечное положение синтагмы в высказывании; некоторые особенности синтаксической структуры; особенности лексических единиц в данном высказывании [4].

Коммуникативный анализ звучащей речи, разработанный Е.А. Брызгуновой, показал, что синонимическое употребление интонационных средств возможно, «если значение звучащего предложения выражено в синтаксической конструкции и ее лексическом составе» [2. С. 215]. По этой причине интонационная синонимия характерна для повествовательных предложений, в которых «активизируется роль лексико-синтаксических средств, а роль интонации сводится к детализации добавочных значений» [Там же. С. 216].

В процессе обучения иностранные студенты ежедневно слушают лекции. Данные тексты состоят из повествовательных предложений достаточно сложной структуры, в которых интонационные средства допускают широкое варьирование. Это обуславливает целесообразность изучения интонационной синонимии и обучения восприятию звучащей речи (включая работу над формированием перцептивных интонационных эталонов) на материале повествовательных предложений лекций.

На варьирование и выбор интонационных средств влияют: контекст, условия протекания речи, ее жанрово-стилевая принадлежность [1], а также соотношение семантико-синтаксической и интонационной завершенности или незавершенности синтагмы.

При выражении значения незавершенности в позиции неконечной синтагмы наблюдается широкая синонимия типов ИК (ИК-6, ИК-4, ИК-3), их нейтральных и модальных реализаций. Возможность такого употребления основана на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-6, ИК-4, ИК-3 при выражении незавершенности, а также на принадлежности данных единиц к одному синонимическому ряду.

Для иностранных учащихся важно знать, что синонимическое использование ИК-6, ИК-4, ИК-3, реализации ИК-4<sup>6</sup>, а также других нейтральных реализа-



ций, различающихся степенью выраженности по тону, не связано с появлением смысловых различий, а является скорее риторическим приемом. Смена типов ИК в рамках многосинтагменного предложения вызвана стремлением избежать монотонности звучащей речи с целью повысить эффективность восприятия аудиоторией содержания лекции.

ИК-3 при выражении незавершенности в неконечной синтагме может быть также средством смыслового подчеркивания и реализации потенциального сопоставления при условии, что интонационный центр (ИЦ) находится на слове с ассоциативно-тематическими связями (например, названия цветов, дни недели, времени года, числа и т.п.).

Использование интонационных средств в конечных синтагмах также основано на отношениях системной синонимии, в которые вступают ИК-1 и ИК-2 при выражении завершенности.

Принадлежность этих единиц к одному синонимическому ряду допускает широкую синонимию их реализаций: нейтральные реализации ИК-1 с различной степенью понижения тона на гласном центра, с усилением фонетической самостоятельности слов в предцентральной части по типу ИК-6, ИК-4<sup>6</sup>, ИК-4 с последовательным снижением уровня тона на каждом слове (что усиливает выразительность речи и подчеркивает повествовательность изложения); ИК-1<sup>2</sup> с нерезким понижением тона в центре в сочетании с увеличением интенсивности гласного для акцентирования выражаемой мысли; реализации ИК-2 с различной степенью выраженности ИЦ по тону, которые могут быть средством выражения потенциального сопоставления или противопоставления, заложенного в лексико-синтаксической структуре.

В условиях семантико-синтаксической завершенности неконечной синтагмы (синтагма перед деепричастным оборотом; синтагма с одним из нескольких однородных членов; синтагма с одним из членов противопоставления; синтагма с обобщающим членом до перечисления; синтагма, содержащая главную часть относительно-распространительного предложения [6]; синтагма перед причастным оборотом при автосемантической определяемого слова) интонационные средства играют смыслоразличительную роль [1]. При использовании средств незавершенности появляется значение незавершенности и усиливается смысловая связь частей высказывания. В случае употребления единиц синонимического ряда завершенности возникает значение завершенности, которое потенциально заложено в лексико-грамматической структуре высказывания, при этом остальная часть высказывания воспринимается как добавочная. Такое использование интонационных средств следует рассматривать как вариативное, так как выражаются различия, несовместимые в одном контексте.

От рассмотренных выше соотношений отличается сочетание семантико-синтаксической незавершенности и интонационной завершенности неконечной синтагмы с сохранением ее смысловой незавершенности. В неконечных синтаксически незавершенных синтагмах возможно использование реализаций ИК-2 с нерезким понижением или ровным движением тона на гласном центра, а также слабо выраженной по тону ИК-1. Использование этих средств, как правило, в позиции

начальной синтагмы абзаца или фрагмента текста способствует большей выделенности синтагмы по сравнению с ИК-4 и ИК-6. ИК-3 выделяет неконечную синтагму так же, как ИК-2.

Различия, выражаемые в неконечных синтаксически незавершенных синтагмах реализациями ИК-1, ИК-2 и традиционными средствами незавершенности (ИК-3, ИК-4, ИК-6), совместимы в указанном контексте, их взаимозаменяемость допускается конкретным лексико-синтаксическим составом высказывания. Однако принадлежность этих единиц к разным синонимическим рядам в системе парадигматических отношений не позволяет рассматривать их как синонимы в системе языка. В то же время нет оснований определить употребление данных средств как вариативное, так как оно не связано с выражением значений, несовместимых в одном контексте. Представляется целесообразным считать случаи такого использования типов ИК *контекстуальными синонимами*, которые являются таковыми только в данном конкретном случае их употребления, в отличие от синонимии интонационных единиц в системе и синонимии реализаций в рамках интонационного ряда.

Таким образом, при описании и изучении варьирования типов ИК и их реализаций в целях формирования перцептивных интонационных эталонов, адекватных русской звучащей речи, представляется возможным различать:

- 1) основанное на отношениях системной синонимии использование совместимых в одном контексте синонимических средств;
- 2) вариативное использование интонационных средств, несовместимых в одном контексте;
- 3) появление так называемых контекстуальных синонимов, совместимых в одном контексте, но не связанных отношениями системной синонимии.

Кроме типов ИК и их реализаций в качестве интонационных синонимических средств в повествовательных предложениях могут выступать также: синтагматическое членение, место ИЦ, изменение темпа и регистровые различия. Однако ограниченный объем статьи не позволяет рассмотреть интонационную синонимию всех этих средств.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. — М.: Наука, 1980. — Т. 1.
- [2] Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- [3] Брызгунова Е.А. Интонация и синтаксис // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 1989.
- [4] Логинова И.М. К определению понятия позиции в интонологии // Фонетика в системе языка. Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ. — М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 1996.
- [5] Смирнова М.С. Интонационная синонимия в вариативных рядах собственно вопросительных предложений: Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1989.
- [6] Шустикова Т.В. Синтагматическое членение повествовательного предложения в русском языке (интонационно-синтаксический и коммуникативный анализ): Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1981.

## **INTONATION SYNONYMY AND FORMATION OF PERCEPTIONAL INTONATION STANDARDS OF FOREIGN STUDENTS**

**I.J. Varlamova**

Russian Language Department of the Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923*

This article is devoted problems of training of foreign students to adequate perception of Russian sounding speech taking into account possibilities of synonymic use of intonation means of Russian on the basis of system synonymy, relations of variability and as contextual synonyms.

**Key words:** intonation synonymy; variability; contextual synonyms; a value generality; the distinctions which are compatible/incompatible in one context.

---

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Н. Гостева

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

В статье подчеркивается актуальность использования современных средств мультимедиа при обучении русскому языку в условиях меняющейся социокультурной среды. Многоуровневый социальный запрос и практика развития современного образования обусловили необходимость комплексного изучения и специального проектирования образовательного процесса обучения русскому языку с использованием мультимедийных средств и коммуникативных технологий. Анализ монографической и научно-методической литературы, результатов диссертационных исследований позволили выявить некоторые особенности современного этапа использования мультимедийных средств и информационно-коммуникационных технологий обучения русскому языку.

**Ключевые слова:** обучение русскому языку, информационно-коммуникативные технологии, мультимедийные средства обучения.

Учеными-лингводидактами давно осознан факт необходимости новых подходов в преподавании русского языка. Идея внедрения в процесс обучения компетентностно-ориентированных подходов отражает необходимость повышения эффективности учебного процесса, качества образования вследствие использования в процессе обучения современных методов и форм обучения, усиливающих деятельностную составляющую и учитывающих особенности развития личности. Один из таких подходов — использование мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий.

Понятие «технология» еще уточняется, термин употребляется в достаточно широком контексте. В практике встречаются и такие термины, как «педагогические технологии», «технологии образования», «новые педагогические, инновационные учебные технологии».

В современной дидактике, во многих методических работах чаще встречается термин «педагогическая технология». Можно наметить этапы развития понятия «педагогическая технология»: от применения аудиовизуальных средств в учебном процессе (40-е — сер. 50-х гг.), программированного обучения (сер. 50-х — 60-е гг.) к заранее спроектированному учебному процессу, гарантирующему достижение четко поставленных целей (с 70-х гг.), к созданию компьютерных и информационных технологий обучения (с начала 80-х гг.).

Действительно, «в практику образования приходят новые педагогические технологии» [6]. Необходимость этого обусловлена изменением запросов социума и внутренними потребностями системы образования [4]. Сегодня обучающиеся,

как правило, имеют опыт взаимодействия с различными мультимедийными средствами обработки, передачи, хранения и представления информации в повседневной жизни и испытывают большой интерес к их использованию в качестве средства для проведения досуга. Однако предметом интереса зачастую являются остросюжетные компьютерные игры, в меньшей степени интерес вызывают образовательные программы [5]. Очевидно, что необходима такая модель образовательного процесса, который обеспечил бы не только формирование умений рационально использовать компьютер в процессе получения и переработки необходимой образовательно ценной информации, но и развитие личностных качеств, ценностных ориентиров гражданина информационного общества.

Изучение практического опыта показало, что использование информационных технологий в обучении русскому языку не является массовым явлением. Среди причин — не только нерешенность организационно-педагогических проблем, но и отсутствие готовности преподавателя к решению обозначенных стандартом задач, связанных с информатизацией образовательного процесса. Причиной, по мнению многих исследователей, является отсутствие четких представлений о том, каким образом современные мультимедийные средства и информационно-коммуникативные технологии помогут достичь планируемых результатов обучения русскому языку, каковы должны быть изменения в содержании, формах организации, методах и приемах обучения [1]. Вместе с тем учеными-лингводидактами изучен опыт успешной реализации отдельных направлений использования информационно-коммуникативных технологий (Е.С. Полат, Н.А. Алгазина, М.Ю. Бухаркина, С.И. Гудилина, Г.Г. Малёва, В.И. Земзерёва, Н.В. Ладыженская, Г.И. Пашковой, М.А. Татарина и др.).

Анализ монографической и научно-методической литературы, результатов диссертационных исследований позволили выявить следующую степень изученности проблемы. Педагогической наукой получены доказательства позитивного влияния современных мультимедийных средств и коммуникативных технологий обучения русскому языку на развитие речемыслительных, коммуникативных умений и позитивных качеств личности обучающегося, частично разработаны методики подготовки преподавателя русского языка к использованию современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности. При этом потребность в теоретической и практической разработке проблемы остается актуальной. Существует необходимость в более глубоком теоретико-методологическом обосновании использования информационно-коммуникативных технологий при обучении русскому языку в сфере профессионально-делового общения, основанных на реализации дидактических возможностей современных мультимедийных средств, например, при дифференцированном обучении, и ориентированных на интеллектуальное и личностное развитие учащихся, на формирование ключевых компетентностей, на воспитание личности, живущей в информационном обществе.

Таким образом, несомненно, и сегодня еще новым подходом в преподавании русского языка является использование информационно-коммуникационных и коммуникативных технологий. Как известно, их отличие от традиционных средств,

способов, методов поиска, обработки и продуцирования информации состоит в использовании электронных устройств, прежде всего компьютера.

Для определения понятий, связанных с медиаобразованием, компьютерным обучением, в отечественной и в зарубежной лингводидактике существует много терминов.

Обзор существующих на данный момент подходов к вопросам медиаобразования выявил общее в определении медиаобразования как «процесса развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [7]. Именно эти цели следует, по нашему мнению, рассматривать как основные, если иметь в виду процесс педагогического воздействия на обучающихся, постоянно испытывающих на себе влияние потоков медиаинформации.

В последние годы широкое распространение получили термины «*информационные технологии*», «*новые или новейшие информационные технологии*», «*информационно-коммуникационные технологии*», в которых отразились современные возможности и компьютерной техники, и телекоммуникаций.

Различные понятия, зафиксированные данными терминами, определяют три основные сферы применения компьютеров в образовании, а именно: организация учебного процесса и управление им; обучение в самом широком смысле этого слова — от обучения под руководством преподавателя (стационарного и дистанционного) до использования компьютерных технологий в целях самообразования; изучение конкретных учебных дисциплин.

В практике *использования компьютеров в обучении родному языку* с середины 80-х гг. прошлого века стали применяться разнообразные прикладные программы — редакторы текстов, программы проверки орфографии, электронные словари, а также электронные таблицы, настольные издательские системы, энциклопедические, игровые и другие программы.

Второй этап использования компьютеров в обучении родному языку, начавшийся в 90-е гг., связан с качественным изменением технических возможностей компьютеров и распространением телекоммуникационных технологий в учебном процессе. Такие их особенности, как гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок в текстовых массивах информации; гипермедиа, сочетающие возможности гипертекста и мультимедиа, позволяют использовать компьютер как для работы над совершенствованием *всех видов речевой деятельности* (аудирование, чтение, письменная речь, говорение, включая такие его аспекты, как произношение и интонация), так и для *реального общения* в письменной и устной форме.

Следующим этапом (начало XXI в.) в развитии компьютерного обучения считают использование виртуальной реальности. В «виртуальном» классе-лаборатории обучающиеся получают возможность действовать в условиях, имитирующих

различные речевые ситуации. Это, несомненно, расширит возможности совершенствования речемыслительных умений и навыков, создаст оптимальные условия для формирования коммуникативной, социокультурной компетенций.

Главной особенностью современного этапа использования современных мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий является массовое и целенаправленное использование пространства Интернет, профессионально ориентированных компьютерных программ разных типов: собственно обучающих, прикладных, инструментальных, телекоммуникационных — с целью создания интегрированной компьютерной обучающей среды, с помощью которой обеспечивается более эффективное развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

В современных исследованиях подчеркиваются особые возможности Интернета для изучения русского языка в общеобразовательных и высших учебных заведениях, поскольку ресурсы Интернета дают в распоряжение преподавателей и обучающихся информацию по самым различным аспектам изучения русского языка.

Например, для преподавателей высшей школы и студентов интерес могут представлять такие ресурсы Интернета, как специализированные электронные библиотеки, поисковые системы, предоставляющие возможности поиска по тематической и предметной области, типу заданий (проекты, планы уроков, систематизированные ссылки, интерактивные задания) и профессиональной специфике обучающихся, порталы, ресурс которых позволяет участвовать в дискуссиях, знакомиться с передовыми педагогическими практиками.

Одной из важнейших проблем при использовании материалов Интернета при обучении русскому языку является проблема достоверности, научно-образовательной ценности и содержательной значимости найденной информации. Очевидно, что и жанровая специфика сайтов (сайты новостей, личные страницы, информационные материалы, научные публикации и др.) предполагает различное их содержание, и преподаватели, и студенты должны владеть умениями критично воспринимать информацию, размещенную в Интернете, к которой они обращаются.

Эффективное использование современных мультимедийных средств и коммуникативных технологий в обучении родному языку зависит от множества факторов, ведущими среди которых являются: обеспеченность компьютерной техникой и доступом в Интернет; наличие специальных учебных материалов и необходимого комплекса программ различных типов; образовательное качество используемых мультимедийных средств обучения; достаточный уровень общей компьютерной грамотности учащихся и преподавателей; специальная подготовка преподавателей в области компьютерной лингводидактики; специальная организация учебного процесса.

При очевидной значимости всех перечисленных факторов ключевой фигурой интеграции информационно-коммуникативных технологий и мультимедиа в учебный процесс является преподаватель, имеющий необходимую квалификацию и стремление их использовать.

Учитывая, что значительная часть преподавателей, которая в настоящее время работает в учебных заведениях различных уровней, не имела возможности получить необходимую подготовку в области применения современных мультимедий-

ных средств и информационно-коммуникативных технологий во время обучения в вузе, и осознавая, что развитие компьютерных технологий идет очень быстрыми темпами, считаем важнейшей задачей, обозначенной в значительном количестве научных исследований, организацию системы переподготовки и информационно-методической поддержки преподавателей в сфере компьютерной лингводидактики.

В настоящее время в теоретических и прикладных аспектах компьютерной лингводидактики, разрабатывающихся учеными разных стран, можно выделить три направления исследований.

К первому принадлежат исследования, посвященные разработке теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. В работах данного направления обсуждаются: методологические проблемы компьютерной лингводидактики; психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку; вопросы типологии компьютерных учебных материалов; проблемы оценки качества компьютерных средств обучения; возможности развития коммуникативных навыков в процессе обучения с использованием компьютеров и ряд других проблем.

Второе направление включает экспериментальную работу по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения. Третье направление исследует пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разрабатывает эффективные приемы органичного использования информационно-коммуникативных технологий и средств мультимедиа в учебном процессе.

Эти направления исследований позволяют сделать вывод о комплексном подходе в изучении проблемы, что представляется правильным. Тем не менее, считаем необходимым подчеркнуть ведущую проблему — проблему подготовки преподавателей русского языка в области проектирования образовательного процесса с использованием мультимедийных средств и информационно-коммуникативных технологий.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2005.
- [2] Собкин В.С., Адамчук Д.В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? — М.: Институт социологии образования РАО, 2008.
- [3] Собкин В.С., Адамчук Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям. — М.: Институт социологии образования РАО, 2008.
- [4] Хомерики О.Г. Образование, наука, культура в глобальном информационном пространстве. — М.: Перспектива, 2008.
- [5] Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. — Т. V. — Вып. VII / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000.
- [6] Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е.А. Быстровой. — М.: Дрофа, 2007.
- [7] Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиаопетентности. — Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2010.



## **MULTIMEDIA AND INFOCOMMUNICATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE: SPECIFIC FEATURES OF THE MODERN STAGE**

**J.N. Gosteva**

Russian Language Department

Medical Faculty

People's' Friendship University of Russia

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

The article reveals specific features of modern multimedia aids and infocommunicative technologies of teaching Russian. Their place in the process of education, teaching potential, perspectives are under analysis.

**Key words:** teaching Russian language, infocommunicative technologies, multimedia means of education

---

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Е.В. Емельянова

Кафедра переводческого дела и иностранных языков  
Актобинский университет «Дуние»  
ул. А. Иманова, 14, Актобе, Республика Казахстан, 030005

В статье рассматриваются общие проблемы формирования социокультурной компетенции как составляющей профессиональной компетенции специалиста-переводчика, условия ее формирования и структурные компоненты самого процесса в общей системе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, социокультурная компетенция, субъект коммуникации, мотивация, интерактивные технологии.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование активного субъекта межкультурной коммуникации, имеющего не только богатый лексический запас, но и владеющего навыками общения в самых разнообразных коммуникативных ситуациях, то есть формирование вторичной языковой личности, готовой и способной к межкультурному иноязычному общению [5. С. 11].

Перед специалистами-переводчиками стоят более широкие задачи, чем перед специалистами других языковых направлений. Основными критериями профессионального мастерства переводчика и показателями сформированности переводческой компетенции являются следующие умения и навыки: пользование иностранным языком как средством общения; владение всеми видами речевой деятельности; реализация устной и письменной формы коммуникации; устный и письменный перевод с применением всех видов переводческих трансформаций; пользование современными фактическими знаниями общественно-политического, страноведческого и культуроведческого характера; редактирование переводной литературы; работа со специальными, научными, художественными текстами и иной информацией разной сложности; осуществление реферирования и аннотирования зарубежной и отечественной литературы на рабочих языках переводчика [1. С. 4—5].

Переводчик является не только посредником, удовлетворяющим внешнюю потребность общения, он языковой консультант, хорошо знающий не только язык, но и все стороны бытия и сознания народа, говорящего на этом языке. Он способен занять гуманистическую позицию по отношению к представителям различных культур, реализовать свои профессиональные функции через верно созданную систему общения. Коммуникативная компетенция переводчика позволяет ему быстро перестраиваться, переходить от речевосприятия к речепроизводству, от одного языка к другому, использовать язык как средство межкультурной, межкузыковой и межличностной коммуникации.

Целью обучения переводу является развитие черт вторичной языковой личности, то есть овладение иностранным языком в совокупности с «картиной мира», свойственной носителям языка. «Общественное предназначение перевода можно

определить следующим образом: перевод призван обеспечить такую опосредованную двуязычную коммуникацию, которая по своим возможностям максимально приближалась бы к обычной одноязычной коммуникации» [3. С. 15].

Для обеспечения такого процесса коммуникации необходимо владеть не только языковыми средствами, но и уметь использовать их в социальном контексте. Поэтому социокультурные знания имеют основополагающее значение для формирования переводческой компетенции, одной из составляющих которой является социалингвистическая компетенция.

Содержание социалингвистической компетенции составляют: лингвистические маркеры социальных отношений (выбор и использование форм приветствия, прощания, условий ведения диалога); народная мудрость (половицы, поговорки, крылатые выражения, фразеологизмы, культуремы); нормы вежливости (позитивная, негативная, отклонение от норм вежливости, общепринятые формы речевого этикета); регистры общения (торжественный, официальный, неформальный, разговорный, интимный); диалект и акцент (языковые особенности с точки зрения социальной принадлежности, места проживания, происхождения) [4. С. 104—105, 118—119].

Процесс формирования социокультурной компетенции — это есть не что иное, как процесс познания иноязычной культуры, прежде всего через средство выражения этой культуры, которым является определенный иностранный язык. Основой для формирования социокультурной компетенции являются знание национально-культурных особенностей своего народа. Здесь мы сталкиваемся с одной из негативных реалий нашего времени: очень часто студенты не знают основ культуры, ее разновидностей, происхождения обычаев и традиций, языковых особенностей, связанных с историческим развитием.

Для определения уровня сформированности знаний о культурном наследии проводились разнообразные формы опроса и анкетирования. Вопросы охватывали все сферы культурного многообразия народа: бытовую, поведенческую, морально-этическую, традиционно-фольклорную. Анализируя результаты опросов, мы выяснили, что студенты имеют весьма поверхностное представление даже о таких значимых народных праздниках, как Рождество и Наурыз, не могут назвать более двух национальных музыкальных инструментов, не знают происхождения многих национальных обычаев, исторически обусловленных изменений лексического состава языка.

Эти факты позволяют сделать вывод о том, что формирование социокультурной компетенции должно стать одним из компонентов формирования специалиста в любой области.

Только осознав всю значимость культурного развития своего народа, можно приступать к формированию социокультурной компетенции в рамках иноязычной культуры, используя при этом принцип постоянного взаимодействия с материальными и духовными ценностями родной культуры.

При формировании социокультурной компетенции необходимо учитывать следующие условия: а) нацеленность при обучении иностранному языку на формирование устойчивой положительной мотивации обучения, стремления к само-

образованию, умения самооценки; б) обеспечение коммуникативно-ориентированного характера процесса обучения иностранному языку; в) использование в качестве методико-технологического инструмента технологии интерактивного обучения.

Основываясь на соблюдении этих условий, определяем структурные компоненты процесса формирования социокультурной компетенции: мотивационно-целевой; содержательно-технологический; оценочно-результативный.

Рассмотрим подробнее каждый из этих компонентов.

**Мотивационно-целевой компонент.** Положительный уровень мотивации играет важную роль в процессе обучения. Мотивация может быть направлена на удовлетворение познавательных потребностей и на удовлетворение потребностей социальных. К познавательным мотивам относятся: а) мотивация содержанием, б) мотивация процессом, в) мотивация благополучия.

Социальные мотивы включают а) широкие социальные мотивы — карьерный рост, б) мотивацию престижа — авторитет среди студентов и своей возрастной группы, в) узкие социальные мотивы — мотивация родителей и преподавателей.

Для определения уровня мотивации студентам предлагается составить свой мотивационный ряд, используя следующие утверждения.

1. Учусь, чтобы родители были довольны моими успехами.
2. Учусь, потому что хочу больше знать.
3. Учусь, потому что хочу быть лучшим студентом в университете.
4. Учусь, чтобы вовремя закрыть сессию и избежать неприятностей.
5. Учусь, потому что мне нравится преподаватель (по определенной дисциплине).
6. Учусь, потому что мне нравится узнавать новое.
7. Учусь, чтобы завоевать авторитет среди студентов.
8. Учусь, так как люди без образования имеют низкий рейтинг в обществе.
9. Учусь, чтобы зарабатывать высокие баллы.
10. Учусь, потому что это желание моих родителей.
11. Учусь, чтобы быть квалифицированным специалистом.
12. Учусь, потому что мне нравится сам процесс добывания знаний.
13. Учусь, потому что на занятиях очень интересно.

Студентам предлагается записать эти утверждения в порядке убывания значимости для каждого индивидуально. Наилучшей комбинацией мотивов для эффективной учебно-познавательной деятельности является сочетание двух-трех познавательных и одного-двух социальных мотивов. При этом если на первом месте стоит социальный мотив, то на втором месте должен стоять познавательный мотив.

Из всех познавательных мотивов наибольшую значимость имеет мотив содержания. Если большинство познавательных мотивов находится на последних позициях, это значит, что у студента нет ярко выраженной индивидуальной потребности в учебе, его мотивация зачастую больше зависит от социального окружения. По социальному мотиву, находящемуся на первом месте, можно опреде-

лить те социальные слои, которые имеют на обучающегося наибольшее влияние. Обучение в этом случае надо строить таким образом, чтобы скорректировать соотношение познавательных и социальных мотивов. К социальным мотивам относятся 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10-й. К познавательным мотивам относятся: 2, 6, 9, 11, 12, 13-й [2. С. 173—174].

**Содержательно-технологический компонент.** Содержательно-технологический компонент содержит методологический инструментарий для осуществления собственно процесса формирования социокультурной компетенции.

Назовем условно модель формирования социокультурной компетенции *аппликацией*. Основой аппликации, связующим звеном всех деталей будут базовые знания по собственной культуре. Имея общее начало — многовековые традиции развития культуры, они подразделяются на составные элементы: познания в области истории, литературы, искусства, прикладного творчества, материальной культуры, элементов общения, знания обычаев и традиций. На эти знания, как на контуры, будут накладываться, как вырезанные детали, элементы познания иноязычной культуры.

Здесь необходимо более подробно остановиться на самом понятии традиции как механизме хранения, передачи, воспроизводства и закрепления социального опыта.

Традиции, прочно укрепившиеся, унаследованные от предыдущих поколений, — наиболее обобщенные обычаи и формы быта. Особенности традиций — их всеобщность, массовость, прочность, жизненность, долговечность, многообразие. В повседневной жизни они регулируют отношения между людьми, социальные связи, информацию и стиль воспитания. Традиции могут выражаться во множестве обычаев, обрядов и ритуалов. Так, например, изучая традиции, связанные с празднованием Рождества в Германии, можно сопоставить количество наименований блюд (7) с количеством ингредиентов Наурыз-коже во время празднования Нового года по восточному календарю, сравнить значение компонентов. Таким же образом можно проследить возникновение и функционирование этикетных правил, бытового уклада.

Так, например, сильно различаются формы приветствия у разных народов. Англичане, например, пожимают друг другу руку только когда встречаются впервые или прощаются навсегда. У представителей русскоязычного населения и в Казахстане это общепринятая форма приветствия, а в Японии и Китае этот жест является проявлением враждебности.

В значительной степени различается и языковое оформление приветствия. В Чехии в ответ на традиционное приветствие можно услышать сетования на трудности и заботы. У казахов — наоборот: в ответ на приветствие надо пожелать добра и заявить о полном благополучии, даже если это не соответствует действительности.

Сравнивая элементы родной и иноязычной культуры, изучая историю их возникновения, мы учимся уважать собеседника, проявлять толерантность в сложных коммуникативных ситуациях.

Для того чтобы аппликация была прочной, необходимо использовать инновационные технологии, способствующие формированию навыков коммуникатив-

ной компетенции и социокультурной компетенции как одной из ее составляющих. К таким технологиям относятся технологии коллективного обучения, интернет-технологии, технологии модульного и кредитного обучения.

В рамках этих технологий преподаватель может использовать на занятиях разнообразные методы и формы работы: работа в статичных и динамичных парах, групповая работа, защита творческих работ и проектов, организация ролевых и деловых игр, проведение дискуссий и обсуждений в форме круглого стола, практических конференций.

Такая организация занятий положительно влияет на развитие активного словарного запаса, эмпатии, познавательных процессов и способностей, удовлетворение потребностей в общении и познании, а также потребностей в творчестве и саморазвитии, формирует положительную мотивацию обучения с соответствующим соотношением социальных и познавательных мотивов.

Практические задания должны содержать элементы сопоставительного анализа лексических соответствий и развития определенных ситуаций общения, прогнозирования развития ситуации в условиях иноязычной культуры для предотвращения последствий синдрома «культурного шока», оценки действий коммуникантов разноязычной аудитории.

Примером таких заданий могут быть следующие:

а) ситуация несоблюдения норм поведения, принятых в обществе (этикетных норм, форм приветствия и прощания, выражения удовлетворения либо неудовлетворения, применение форм вежливости). При решении таких задач необходимо, прежде всего, знать особенности поведения в своей языковой группе и в иноязычной группе, уметь анализировать ситуацию и строить общение согласно принятым нормам;

б) поиск ошибок в поведении, анализ ситуаций, когда незнание поведенческих норм приводит к искажению восприятия речи;

в) сравнение лексических приемов для выражения радости или скорби во избежание обострения ситуаций общения и достижения максимального взаимопонимания;

г) организация ролевой игры для формирования навыков общения в иноязычной среде с обязательным последующим обсуждением и корректировкой спорных и ошибочных моментов. Ареал ролевой игры должен быть достаточно широким и охватывающим все сферы общения, как на бытовом, так и на деловом уровне;

д) организация и проведение деловой игры для формирования навыков в сфере делового общения и навыков применения специальной лексики.

Так как в данное время не имеется специальных учебных пособий по формированию социокультурной компетенции, необходимо разрабатывать альтернативные и элективные дисциплины, ориентированные на формирование социокультурной компетенции в целом либо на формирование отдельных ее компонентов.

**Оценочно-результативный компонент социокультурной компетенции.** Как и любой процесс, процесс формирования социокультурной компетенции должен завершаться оцениванием приобретенных умений и навыков. Кроме общепринятой системы оценки, мы можем выделить следующие индикаторы резуль-

тативности: высокая степень удовлетворенности процессом обучения; устойчивая доброжелательная атмосфера в учебной группе; повышение психологической подготовленности к будущей профессии; формирование устойчивого интереса к исследовательской деятельности; активизация творческой деятельности студентов; оптимальный отбор методических приемов, способствующих формированию определенных компонентов социокультурной компетенции; содержательная специфика элективных и альтернативных вариантов учебных дисциплин; обеспечение интенсивности обучения и стабильно высокого результата.

Необходимо отметить, что формирование социокультурной компетенции не должно быть исключительно прерогативой гуманитарных или специально-языковых высших учебных заведений. Каждый специалист обязан иметь определенные знания и умения в этой области. Только тогда он сможет обеспечить конструктивный диалог в любой сфере жизни и деятельности общества и государства.

Только зная свою культуру, человек способен научиться уважать культуру другого народа, не допускать проявлений агрессивности и непонимания по отношению к иноязычным коммуникантам, а значит, способствовать развитию дружбы, взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных наций и народностей, укреплению авторитета своего государства.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Госстандарт по специальности «Переводческое дело». — Астана, 2006.
- [2] Жанпеисова М.М. Модель образования в современном Казахстане. — Алматы, 2001.
- [3] Латышев Л.К. Технология перевода. — М., 2001.
- [4] Международные компетенции обучения иностранным языкам. — Страсбург, 2001.
- [5] Кунанбаева С.С. Концепция иноязычного образования Р.К. — Алматы, 2003.

### TO THE QUESTION OF FORMATION OF SOZIAL CULTURAL COMPETENCE OF TRANSLATED DEPARTMENT STUDENTS

**J.V. Jemeljanova**

Translation and Foreign Languages Chair  
Aktobe University «Dunie»  
*A. Imanov str., 14, Aktobe, Kazakhstan, 030005*

Problems of formation of social cultural competence of translator as a professional one, structural components of this process in the system of teaching foreign language are discussed in this article.

**Key words:** intercultural competence, social and cultural competence, subject of communication, motivation, interactive technologies.

---

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ: ЭТНОМЕТОДИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

А.К. Новикова

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

Настоящая статья посвящена выявлению и исследованию основных трудностей преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: различию языковых структур, образовательных традиций, принципов обучения, особенностей организации учебного процесса и т.д.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного, образовательная система Китая, языковая среда, содержание обучения, образовательные традиции.

По мнению как китайских, так и российских специалистов изучение русского языка в Китае переживает сейчас «вторую весну». Как отметил председатель Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) профессор Лю Лиминь, на фоне мировой экономической интеграции перспективы распространения русского языка в Китае в значительной степени зависят от уровня развития китайско-российских экономических связей. Нынешние хорошие экономические отношения двух стран позволяют эффективно расширить спрос на специалистов в области русского языка в стране, поэтому преподавание русского языка сегодня отвечает интересам Китая.

Популяризацией русского языка в Китае активно занимаются Китайское пушкинское общество, Ассоциация изучения русской и советской литературы, КАПРЯЛ. Весьма популярна в Китае русская песенная культура: в стране существует не менее 40 крупных самодеятельных хоровых коллективов, проводящих регулярные фестивали русскоязычной песни.

На русском языке в Пекине и в провинциях издаются несколько общественно-политических и деловых газет и журналов; в течение пяти лет на Пекинском телевидении еженедельно идет передача «Русские страницы», которая затем через спутники ретранслируется на всю страну и имеет самый высокий рейтинг среди телепередач на иностранных языках; центральными, провинциальными и университетскими издательствами выпущены сотни наименований литературы на русском языке, в том числе более 150 учебников и словарей, за последние 10 лет. Существует четыре китайских журнала, целиком посвященных проблемам русского языка и переводам русской литературы.

По данным КАПРЯЛ, ныне в Китае имеется около 70 вузов, где русский язык преподается как специальность, в них работают около 700 преподавателей и учится около 7000 студентов. Кроме того, существует более 300 вузов, где свыше трех тысяч студентов-неспециалистов учатся русскому языку как иностранному. Это объясняется тем, что все больше китайцев, желающих обучаться в России, зани-



маться научно-технической работой или торговлей с российскими партнерами, начинают изучать русский язык, а также сдавать тестовые экзамены с целью получить государственный сертификат, подтверждающий их знание русского языка. В настоящее время ежегодно в российских вузах обучается около 15 тыс. китайских студентов. Пять лет назад по инициативе министерств образования двух стран были созданы три Центра русского языка в Китае и три Центра китайского языка в России [3. С. 3].

Опираясь на собственный опыт практической аудиторной работы с китайскими студентами, а также на наблюдения русистов, работавших в вузах Китая, рассмотрим некоторые проблемы учебного процесса в китайской образовательной традиции.

Нами выделены следующие основные трудности в овладении русским языком в китайской аудитории вне языковой среды.

1. При обучении русскому языку китайских студентов возникает много сложностей именно из-за того, что культуры России и Китая далеки друг от друга. Различия в системах двух языков, как известно, весьма значительны. Китайские студенты часто заменяют правило русской грамматики китайским, в результате происходит отрицательный перенос. Трудности существуют и на фонетическом уровне, они характеризуются нарушениями в произношении, и на синтаксическом, что отражается на построении предложений, и т.д.

2. Китайскими русистами непоследовательно соблюдается принцип коммуникативности в обучении, в частности, допускается слабый учет коммуникативных потребностей. Такое положение дел не позволяет китайским студентам овладеть достаточным уровнем восприятия и воспроизведения устной речи изучаемого языка.

3. В Китае существует потребность в новейших учебных материалах разных жанров, в которых отражалось бы действительность современной России. К примеру, в обучении аудированию на первом и втором курсах до сих пор главным образом используются материалы, выпущенные в 80-е гг., например, «Сорок уроков», «Давайте познакомимся», «Шурик, Вася и глагол» и др., которые совершенно не отвечают новым принципам преподавания русского языка, тем более при обучении взрослых учащихся или профессиональных филологов.

Остановимся на каждой из названных проблем подробнее.

Русский язык представляет значительные трудности для китайских студентов, прежде всего, в силу расхождений между системами двух языков.

Как известно, китайский язык принадлежит к числу слоговых языков, в которых каждая морфема обозначается на письме одним иероглифом. Следовательно, в первую очередь следует говорить о лингвистических трудностях, возникающих при изучении китайцами русского языка.

По мнению лингвистов, все языки делятся на два микротипа — изолирующие и неизолирующие, с последующим членением каждого типа на основе признаков агглютинативности и флективности. Изолирующие и неизолирующие языки отличаются друг от друга морфологически.

Русский язык представляет собой высокофлективный неизолирующий язык, в то время как современный китайский язык принадлежит к агглютинативным изолирующим языкам. В китайском языке нет морфологических изменений, существует жестко фиксированный порядок слов, поскольку синтаксические связи и синтаксическая функция слов зависят от расположения слов относительно друг друга. Русский язык имеет фонетический и буквенный тип, китайский язык имеет идеографический тип письма, наглядно-образный по своей природе, реализуемый в иероглифической письменности.

Русское слово имеет линейную структуру: звуковой образ — графический образ — значение; а китайский иероглиф идет от графического образа к звуковому образу и через них к значению.

Различия в системах двух языков и их учет должен рассматриваться китайскими русистами как важный, определяющий фактор в обучении русскому как иностранному китайских студентов.

В Китае ведутся типологические исследования по сопоставлению китайского и русского языков. В книгах «Изыскания по сопоставлению русского и китайского языков» (Чжао Миньшань, 1994) и «Изыскания по сопоставлению культурной информации в русском и китайском языках» (Чжао Миньшань, 1996) выявляются конкретные различия сопоставляемых систем двух языков. Типологические исследования дают интересные и важные результаты, как для теории, так и для практики преподавания русского языка.

Трудности русского языка для китаеговорящих учащихся представлены как трудности лингвистического характера, так и экстралингвистического.

Трудности лингвистического характера проявляются, прежде всего, на фонетическом уровне. Они характеризуются нарушениями в произношении отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений и обусловлены различиями, существующими между фонетическими системами двух языков. Значительную проблему представляет для них и русское ударение, особенно его подвижный характер.

В китайском языке имеется четыре тона, играющих смысловоразличительную роль. В отличие от словесного и слогового ударения русского языка, китайское ударение основано на моделировании тона, и все слоги имеют смысловоразличительную функцию и обладают тоном. В китайском языке отсутствует явление ударности и безударности, поэтому все гласные произносятся одинаково отчетливо. Именно поэтому характерными трудностями для китайцев при чтении и аудировании являются различие и место ударения.

В обучении чтению и аудированию интонация играет исключительно важную роль. Однако овладение интонацией в русском языке — нелегкое дело для студентов и обусловлено это тем, что для выражения целей высказывания в китайском языке обычно используются лексические средства, т.е. специальные служебные и модальные слова: [ma?], [ba?] и т.п., а в русском языке значения предложения с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом могут различаться при помощи разных ИК. Данное отличие служит причиной затруднений при овладении русской интонацией.

Лексические трудности в плане выражения заключаются, прежде всего, в определении значений отдельных частей слова.

Для китайских студентов затруднительным оказывается различие и распознавание лексических значений приставок русских глаголов, их временных значений и видовых значений. В плане содержания лексические трудности, прежде всего, обнаруживаются в восприятии семантических значений безэквивалентных слов. Отсутствие эквивалента для выражения того или иного понятия, часто вызванного отсутствием и самого понятия (безэквивалентная лексика) оказывается трудным для студентов.

Таковыми являются, например, слова-историзмы: сенат, дворянство, верста; наименования предметов и явлений традиционного быта: щи, шапка-ушанка, сачочки; слова из фольклора: за тридевять земель, баба-яга, жар-птица; слова нерусского происхождения: шашлык, чадра, аул.

Распознавание и понимание названных лексических единиц при восприятии русских текстов китайскими студентами обусловлены не только языковыми знаниями, но и «фоновыми» знаниями о культуре страны изучаемого языка.

Трудности экстралингвистического характера обусловлены затруднениями, возникающими при понимании заключенной в речи носителей языка информации. С точки зрения национального сознания типичные трудности проявляются, прежде всего, при восприятии словесных образов русских текстов. Для китайских студентов оказываются совсем чуждыми образы: «Иван-царевич», «Жар-птица», «царь зверей», «Царь-колокол» и др., если они не знают, что эти образы связаны с русским фольклором. Трудности также связаны пониманием крылатых слов.

Трудности на грамматическом уровне могут быть классифицированы с выделением трех групп грамматических явлений. К первой группе относятся явления, имеющие большое сходство в двух языках. Ко второй группе относятся явления, частично совпадающие, к третьей — отсутствующие в родном языке. Они могут быть поняты лишь в результате объяснения и сопоставления двух языков. На морфологическом уровне китайскому языку несвойственна изменяемость слов, что является характерной чертой русского языка. Отсюда весьма понятно, почему китайским студентам чужда изменяемость почти всех знаменательных русских слов, их парадигмы формы. На синтаксическом уровне им незнакомы такие типы связи русского языка, как согласование и управление. Все это вызывает затруднения при зрительном восприятии читаемого текста.

Из сказанного можно сделать вывод, что различия в системах двух языков и культур оказывают большое влияние на овладение русским языком. Учет таких факторов является необходимым условием повышения эффективности учебного процесса.

Практика преподавания показывает, что «постоянное сравнение родного и изучаемого языков мешает созданию автоматизированных навыков. Вместо цельного восприятия русского языка учащиеся усваивают некоторый код, который расшифровывается с помощью родного языка» [2. С. 47].

Экспериментальные исследования на материале разных языков показали, что ошибки в речи на изучаемом языке происходят не столько из-за интерфериру-

ющего влияния родного языка, сколько из-за сложности изучаемого материала и неудовлетворительной методики его презентации и закрепления.

Китайская образовательная традиция часто контрастирует с основными принципами российской методики. С 70-х гг. прошлого века стал широко распространяться коммуникативный принцип обучения иностранным языкам, основной целью которого стало формирование у учащегося коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение на изучаемом языке. Поэтому в России на уроке иностранного языка естественны задания такого типа, как «выразите свою точку зрения», «дайте оценку событиям, ситуациям», «сделайте выводы» и т.д. Китайские студенты не привыкли к устным опросам и сдаче устных экзаменов, что обусловлено китайской традицией и, очевидно, большой наполняемостью языковых групп, что делает невозможной индивидуальную беседу с каждым. Как результат — затруднения речевого общения на изучаемом языке, неумение выполнять творческие задания.

Обратимся к обучению говорению в вузах Китая.

На первом курсе в китайской аудитории в основном применяется ситуативное обучение: студентам предлагаются различные ситуации, близкие к действительности, в которых и проводится речевая практика. Предлагаются речевые ситуации, однако они остаются условными или игровыми.

На втором курсе подготовка студентов к говорению проходит в форме пересказа. Подготовка учащихся к говорению строится поэтапно: подготовленная речь — полуподготовленная речь — спонтанная речь, что дает определенный результат. Однако спонтанная речь у учащихся часто оказывается слабой, что объясняется небольшим словарным запасом и недостаточными знаниями по обсуждаемым вопросам. Часто бывает, что простую мысль китайские русисты выражают слишком сложно с большим количеством ошибок.

Кроме этого, как уже говорилось, китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье, а русский — к восточнославянской группе славянских языков, входящих в индоевропейскую языковую семью. Различие между ними велико, для китайского учащегося русский язык особенно труден. В связи с этим при спонтанной речи учащиеся уделяют особое внимание грамматическому оформлению речи: склонению существительных, спряжению глаголов, построению конструкций, а не логическому развитию мысли и содержанию высказывания [3. С. 4].

Что касается методики обучения, на уроке китайскому студенту отводится роль объекта, обязанного пассивно, не анализируя, усваивать материал, услышанный на занятии или прочитанный в учебнике. Главным способом обучения является заучивание отдельных лексических единиц и этикетных выражений. Общение на русском языке происходит опосредованно. Посредником является двуязычный словарь, а когда студент за каждым словом обращается к словарю, трудно говорить о межличностном общении «преподаватель — студент». На уроке преподаватель активен, студент пассивен, так как основной упор делается на самостоятельную работу с использованием различных учебных материалов и ТСО, не предполагающую устное высказывание.

Культура с традициями буддизма утверждает, что знания, истина и мудрость приходят в тихом молчании. Привычным для китайских студентов является «линейный» принцип работы с учебником, т.е. механическое выполнение заданий и соблюдение их последовательности, когда и студент, и преподаватель находятся «в плену» учебника. Поэтому в китайской образовательной системе учебник занимает наиболее высокую позицию и определяет как содержание урока, так и его структуру. Таким образом, функции преподавателя и студента сводятся к озвучиванию учебника, которому строго следует преподаватель, требуя от студента точного выполнения заданий и контролируя эту работу, а не обучая речевому общению на изучаемом языке. Кроме того, в китайской аудитории слишком большое число студентов в одной группе (обычно 20—25 студентов) и ограниченное количество часов для практических занятий.

Проблема существенно осложняется тем обстоятельством, что далеко не все учителя и даже преподаватели-русисты в совершенстве владеют своей специальностью. Это снижает эффективность обучения: у китайских студентов относительно медленно формируются речевые автоматизмы, навыки творческой речемыслительной деятельности, в учебный процесс с трудом вводятся коммуникативные приемы обучения и, следовательно, осложняется выработка навыков спонтанной диалогической речи. Для того чтобы решить такую недостаточную профессиональную подготовку преподавателей русского языка, испытывающих затруднения при организации проведения речевой практики, обычно предлагаются стажировки в России, однако только малая часть китайских преподавателей РКИ имеют возможность поехать в Россию.

Попадая в условия русской языковой среды (об отсутствии которой так печалятся наши коллеги в Китае), китайские студенты часто сталкиваются с проблемами коммуникативного плана, ведут довольно замкнутый образ жизни, общаясь в основном с носителями родного языка и с компьютером. Лингвострановедческое направление в обучении русскому языку в Китае должно помогать естественному межкультурному общению и облегчить взаимопонимание между представителями разных стран.

В преподавании русского языка в Китае существуют недостатки, которые отражены в содержании обучения. Сравнив сегодняшние учебные предметы ведущих китайских факультетов русского языка и литературы с предметами 15-летней давности, можно заметить, что они почти не изменились. Старая установка учебных предметов определила категории знаний китайских выпускников, у которых обнаруживаются ограниченные возможности в будущих профессиях.

С одной стороны, выпускники-русисты не могут найти подходящей работы по специальности, с другой стороны, работодатели не хотят принимать их на работу, хотя очень нуждаются в людях, знающих русский язык. Отметим, что выпускники — специалисты китайских вузов обладают высоким уровнем базовых знаний и основных навыков в четырех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Причина противоречивой ситуации состоит в том, что выпускники не отвечают «требованиям рынка» [5. С. 16].

Все дело в содержании преподавания русского языка в китайской аудитории. И в школах, и в вузах используются, прежде всего, учебники русского языка, написанные китайскими специалистами, поскольку китайское образование носит более традиционный характер. «Материалы из таких книг, как учебники русского языка для иностранцев, нельзя считать прагматическими. Они составлены для иностранцев-русистов. Те, которые занимаются русским языком по этим учебникам, вряд ли справятся с будущей работой, например, переводчика для коммерческой, торговой и финансовой деятельности. В сегодняшнем Китае слово „мобильник“ вызывает больший интерес у учащихся, чем Пушкин. Человек, знающий слова, связанные с положением энергетики России, умеющий рассказывать о возможности прокладки нефтепровода Ангарск—Дацин и перспективе сотрудничества Китая и России в области энергетики на русском языке, имеет большую возможность найти работу, чем специалист по исследованию Пушкина. Традиционные учебники представляют собой системный материал и считаются качественными. Но их содержание старое, в этих учебниках большое внимание обращено на литературу, игнорируется реальная жизнь, игнорируется прагматичность и, следовательно, содержание текстов далеко от современной жизни и общества» [5. С. 18].

Действительно, китайские вузы ориентируются на развитие языковой компетенции учащихся. У студентов прочные языковые знания и речевые навыки, но достаточно слабые теоретические знания и отсутствие умений в ведении научной работы. Кроме того, большая часть изучаемых ими в университете теоретических предметов ограничена либо языкознанием, либо литературой. По общекультурным темам: общество, политика, экономика, история, культура России — знания поверхностные. Редко кто знает, какие проблемы волнуют российскую молодежь, какие темы разговора любимые, кто самые популярные певцы, какие политические приоритеты у россиян и т.д. Среди китайских студентов мало кому известно, какую литературу любят читать сегодня в России. На недавно проходившей в Москве Олимпиаде китайского школьника спросили, кого из русских писателей он читал и знает ли он о Пастернаке, тот ответил, что читал «Как закалялась сталь» Островского, а кто такой Пастернак — понятия не имеет.

Конечно, необходим и Пушкин, и Гоголь, и Толстой и др., но Россия пополняется «новыми именами» [6. С. 84].

Отметим, что так называемый золотой фонд русской литературы должен занимать определенное место в преподавании, поскольку в Китае всегда нужны филологи, лингвисты, нужны специалисты, занимающиеся исследованием литературы и переводом, так как именно они являются преподавателями русского языка самого высокого уровня. Однако преподавание иностранных языков должно отвечать развитию общества с целью встречать вызов эпохи, а содержание преподавания — обладать спецификой современности.

Названные проблемы преподавания русского языка в китайской аудитории вне языковой среды связаны с иными образовательными традициями, особенностями организации учебного процесса в вузах Китая, с различными системами ценностей, интерференцией, конфликтом культур — русской и китайской — и другими не менее важными факторами.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ван Фусян. Русский язык в Китае // Язык, культура и образование: статус русского языка в странах мира / Под ред. Д. Дэвидсон, О. Митрофанова. — М.: Вашингтон, 1997.
- [2] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М.: Русский язык, 1998.
- [3] Материалы круглого стола «Преподавание русского языка в Китае: проблемы и перспективы». — XX Московская международная книжная выставка-ярмарка, 6 сентября, 2008 г.
- [4] Неизвестных Т.С. О некоторых проблемах обучения русскому языку китайских студентов // Психолингвистические и методические проблемы в обучении РКИ. — М.: Лабиринт, 2006.
- [5] У Суцзюань. Некоторые проблемы преподавания русского языка в китайской аудитории // IX международный конгресс МАПРЯЛ / Тезисы докладов и сообщений. — Братислава, 1999.
- [6] Чжан Юнсян. Сопоставительный анализ учебной программы РКИ китайских и зарубежных вузов // Мир русского слова. — 2006. — № 2.

## TEACHING RUSSIAN IN CHINA: ETHNOMETODICAL AND ETNOCULTURAL SPECIFIC FEATURES

A.K. Novikova

Department of Russian language and techniques of its teaching  
Philological Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
Mikhlukho-Makhlaja str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article describes the main difficulties of learning Russian in the Chinese education system: different language structures, educational traditions, principles of education, its organizational peculiarities etc.

**Key words:** methods of teaching Russian as a foreign language, Chinese education system, Chinese students, auditory work, language environment, content of education, educational traditions.

---

## ЗАПОМИНАНИЕ КАК ДОМИНАНТА ПРОЦЕССА НАУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

С.П. Розанова

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

В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на процесс запоминания (фактор времени, новизны, интереса, внимания, эмоций и др.) В статье описываются приемы, которые способствуют лучшему запоминанию и формированию долговременных навыков в процессе научения иностранцев русскому языку.

**Ключевые слова:** методика обучения РКИ, запоминание, формирование долговременных навыков.

«Забывание является скорее правилом,  
чем исключением».

Н. Андерсон

Процесс научения русскому языку идет эффективнее, если строится с учетом психологических факторов и психологических закономерностей. Психологами установлен закон усвоения, который включает следующие составляющие: *восприятие, осмысливание, запоминание, применение и проверку*. Все элементы этой формулы тесно связаны между собой и зависят друг от друга.

Закон усвоения действует во всех видах человеческой деятельности, в том числе при овладении речевой деятельностью на иностранном языке. Одной из основных составляющих процесса усвоения иностранцами русского языка является запоминание. Психологи определяют запоминание как процесс интеллектуальной переработки запоминаемой информации. Экспериментальные данные психологов доказали, что уровень запоминания тем выше, чем сложнее интеллектуальная деятельность.

При организации учебного процесса необходимо учитывать *фактор времени*, а также фактор действия механизмов забывания. Психологи утверждают, что запоминание никогда не существует без своего союзника — забывания. Имеет место своего рода дихотомия: запоминание — забывание. Механизмы забывания особенно активны в первые 10—20 минут и в первые 2—3 дня начала формирования навыка. Поэтому в течение двух-трех дней и в дальнейшем надо включать усвоенный материал в последующую речевую деятельность обучаемых. При этом необходимо иметь в виду, что концентрированное повторение всегда дает значительно меньший эффект, в то время как при распределении повторения во времени запоминание оказывается более результативным.

Еще 100 лет назад российский психолог Г. Эббингауз описал *кривую забывания*, которой придерживаются психологи до настоящего времени, исследуя фено-



мен забывания. Вслед за Г. Эббингаузом психологи утверждают, что новым ассоциативным связям (навыкам) нужно дать время, чтобы они установились и улеглись. Если не предоставить времени, то ассоциативные связи недолговечны. В подтверждение этого явления Эббингауз приводит такой пример. «Музыкант фон-Бюлов сказал: „Стоит мне 1 день только не упражняться, чтобы я заметил, что я уже не на высоте положения; после двух дней это замечает моя жена, а после трех дней — публика“» [5. С. 239].

Одной из основных задач при формировании речевого навыка является запоминание речевой модели и формирование на ее основе речевого действия. Очень важно при введении модели учитывать способы запоминания, дающие наибольший эффект. Еще в XIX в. известный лингвист и психолог М. Бреаль рекомендовал использовать смысловое запоминание, которое в отличие от механического является более продуктивным.

При запоминании большое значение имеет *фактор внимания*, особенно непроизвольного внимания. Психологи предупреждают о том, что при заучивании и запоминании материала нельзя перегружать внимание. Всякое сильное напряжение внимания непосредственно за заучиванием наносит ущерб дальнейшему сохранению формируемых ассоциативных связей [5. С. 228].

При запоминании большую роль играет также *фактор интереса*. В практике обучения иностранцев русскому языку особое место занимают упражнения, связанные с умственной активностью обучаемых, вызывающие большой интерес. Обучаемым предлагаются упражнения-тексты (7—8 предложений), в которых дается интересная информация, например, о первых университетах, о первых больницах, о лечении музыкой, отрабатываются грамматические навыки использования пассивных конструкций, лексические навыки дифференциации смешиваемых лексем (употреблять, использовать, применять) и т.д. [4]. Эти упражнения направлены на запоминание языкового материала, выполняются они легко быстро, мобилизуя интерес у обучаемых.

После выполнения упражнения одному из обучаемых предлагается передать информацию, а другим — дополнить его сообщение. Наша практика подтверждает мысль психологов о том, что умственная активность — основа для запоминания и усвоения лексики и грамматики изучаемого языка.

Большое значение при запоминании имеет так называемый «*эффект новизны*». Только что увиденный или услышанный материал обычно запоминается хорошо. Но психологи предупреждают о том, что если между предъявлением материала, подлежащего запоминанию, и проверкой запоминания вводится другое задание, эффект новизны разрушается. Новая информация вытесняет «ранее поступившие элементы» из кратковременной (оперативной, первичной памяти). Запоминание материала и помещение его в долговременную (вторичную) память требует умственной работы и времени.

В процессе научения необходимо иметь в виду, что «объем кратковременной (оперативной, первичной памяти) варьирует от индивида к индивиду» [3. С. 503]. Практика показывает, что отсутствие новизны вызывает потерю интереса у обучаемых. Латинская пословица говорит: «*Qui non proficit, deficit*» («Кто не идет впе-

ред, тот идет назад»). Обучающий должен постоянно поддерживать интерес к изучаемому русскому языку, использовать эффективные приемы, упражнения для лучшего запоминания, для продвижения обучаемых в овладении новым языком.

В практике обучения иностранцев русскому языку используется такой сильный фактор, как *эмоции*. Психологи отмечают «организаторскую роль эмоций». Эмоции являются внутренним организатором реакций человека. Зная эту особенность эмоций, обучающий может скрыто управлять процессом научения, мобилизуя эмоциональный аппарат обучаемых.

Из психологии известно, что непроизвольно запоминается тот материал, который вызывает умственную активность, интерес и эмоции. Поэтому мы можем говорить о *трихотомии*: а именно, *умственная активность, интерес и эмоции* — это три основные составляющие, которые способствуют лучшему запоминанию и, соответственно, формированию долговременных навыков.

В практике обучения русскому языку иностранцев часто проводятся игровые упражнения.

Например, на начальном этапе обучения (элементарный и базовый уровень) после изучения каждого падежа на обобщающем уроке проводится конкурс, например: «Кто знает больше глаголов, после которых употребляется творительный падеж?»

Участвующие в конкурсе должны по схеме, которая написана на доске (видовая пара; вопрос(ы) после глаголов; формы настоящего времени (*я, ты, они*); формы прошедшего времени; формы императива, фраза (пример), быстро один за другим отвечать. На доске отмечаются ответы (плюсы и минусы). По окончании конкурса устанавливается первое, второе и третье место. Не менее эмоционально проходят конкурсы «Кто назовет больше прилагательных к существительному...» (например, *врач, друзья, город, улица* и т.д.).

При обучении будущих переводчиков (продвинутый этап обучения, спецкурс по обучению переводу) такие игровые конкурсы проводятся на большом эмоциональном подъеме. Например, объявляется конкурс «Кто знает больше переводческих трансформаций?» При подсчете баллов особенно высоко ценится перевод с использованием приема антонимического перевода.

Упражнения, при выполнении которых активизируется эмоциональный аппарат обучаемых, предупреждают усталость, так как снимается напряжение в левом полушарии коры головного мозга и «работает», в основном, правое полушарие. Все это, безусловно, способствует лучшему запоминанию. Вместе с тем последние психологические эксперименты показали, что эмоции лучше использовать при запоминании несложного материала.

Психологи отмечают и такой важный фактор при запоминании, как *фактор ритма*. В практике обучения русскому языку иностранцев этот фактор играет большую роль при формировании слухо-произносительных навыков, при постановке русского ударения, особенно когда имеет место переходное ударение, при формировании навыков интонирования. В РУДН на факультете РЯ и ОД на начальном этапе обучения большое значение имеют уроки музыкальной фонетики, проводимые в течение всего учебного года, конкурсы на чтение стихотворений и т.д. Разучивание песен, стихов, поговорок развивают «чувство русского

языка», формируют долговременные навыки, стимулируют и мобилизуют механизмы запоминания. Еще Г. Эббингауз писал: «Для запоминания важную роль играет ритм, который вызывает удовольствие» [5. С. 201].

При использовании приемов запоминания необходимо учитывать *фактор индивидуальных способностей* обучаемых. При воспроизведении заученного материала нужно принимать во внимание психическое и физическое состояние, усталость, болезнь, индивидуальные особенности памяти и т.д. Об этом очень хорошо сказал Г. Эббингауз: «Различные результаты получают в случае различных индивидов. Различные результаты могут быть у одних и тех же индивидов: это зависит от их состояний и их „свежести“» [5. С. 197].

Ассоциативные связи, навыки, сформированные в языковом сознании обучаемых, необходимо постоянно поддерживать. Выполнению этой задачи помогает правильно организованная *система повторений*.

Повторение должно быть осознанным и активным. Повторение надо организовать таким образом, чтобы каждый раз оно проходило на новом уровне осознания и новых связях. Поэтому усвоенный материал надо включать в последующую речевую деятельность обучаемых. При этом надо соблюдать меру, потому что психологи предупреждают, что концентрированное повторение всегда дает значительно меньший эффект, в то время как при распределении повторений во времени запоминание оказывается продуктивным и результативным. Практика подтверждает тезис психологов, что концентрированное повторение вызывает усталость, утомление обучаемых, а иногда и деавтоматизацию формируемых ассоциативных связей.

В связи с этим при научении необходимо учитывать *фактор регулярности повторений*. Хороший рецепт дает Г. Эббингауз: «По 2 повторения в течение 12 дней результат получен лучше, чем при распределении повторения на 6 дней» [5. С. 205].

Перед обучаемым часто встает вопрос: что лучше для запоминания — много повторять или чаще противопоставлять? Психологические опыты показали, что при образовании ассоциативных временных связей даже процесс многократного повторения не дает такого результата и эффекта, как противопоставление.

Наша многолетняя практика обучения иностранцев русскому языку подтверждает это основное положение психологов. Использование *приема противопоставлений*, оппозиций занимает прочное место при формировании навыков на всех языковых уровнях. При этом необходимо иметь в виду, что использовать прием оппозиций целесообразно только, когда сформирован доминантный навык.

Так, при формировании слухо-произносительных навыков сначала последовательно отрабатываются твердые согласные, затем формируются навыки артикулирования мягких русских согласных. Когда произнесение твердых и мягких согласных автоматизировано, можно использовать прием противопоставления, оппозиции, который способствует запоминанию основных различительных моментов в артикуляции и произнесении русских согласных (твердые — мягкие согласные; глухие — звонкие). В практике обучения иностранцев русскому языку создано много учебных пособий по формированию фонетических, слухо-произносительных навыков, адресованных различным конкретным национальным аудиториям.

Необходимо иметь в виду, что нельзя ограничиваться формированием слухо-произносительных навыков только в течение 11—15 дней, отведенных для вводного фонетико-грамматического курса. В дальнейшем нужно поддерживать сформированные фонетические навыки, используя прием противопоставлений, оппозиции на каждом занятии. Для того чтобы эти навыки не угасли, не разрушились ассоциативные связи и «ощутимые» опорные моменты артикулирования, требуется всего 5—7 минут несколько раз в неделю, но делать это надо регулярно. Это очень важно, так как именно от уровня сформированности слухо-произносительных навыков в дальнейшем будет зависеть процесс слушания, восприятия, понимания и запоминания информации (аудирование).

Прием противопоставлений, оппозиций дает хорошие результаты при формировании долговременных лексических и грамматических навыков. Большую роль при запоминании играют приемы, упражнения, которые активизируют умственную деятельность обучаемых. Эти упражнения стимулируют высшую нервную деятельность в формировании навыков [2. С. 115]. При этом большое значение имеет установка на запоминание языкового материала, прежде всего модели, в соответствии с которой в дальнейшем выполняются речевые действия. При запоминании важно мобилизовать основные мыслительные операции (*наблюдение, сличение, выбор, обобщение*). Заключительным этапом всей этой последовательной цепочки умственных операций является установка на словесное формулирование результатов обобщения. Из психологии известно, что запоминание зависит от сложности формируемого навыка. Чем больше умственных усилий требует усвоение материала, тем выше уровень запоминания. Трудности мобилизуют, стимулируют умственную активность обучаемых.

Среди тренировочных упражнений большое место занимают упражнения, в основе которых лежат *механизмы мнемонической деятельности* обучаемых, связанные с запоминанием, удержанием в памяти изученного материала и в дальнейшем извлечением его из памяти. При выполнении этих упражнений обычно используются средства наглядности (таблицы, картинки, фотографии, схемы и т.д.). Так, например, при обучении русскому языку иностранных космонавтов используются схемы действий космонавтов в различных ситуациях (стыковка, отстыковка, установка солнечных батарей на поверхности МКС и т.д.). В конспектах лекций по космическим дисциплинам даны прекрасные таблицы, схемы, которые способствуют лучшему запоминанию и усвоению материала.

Преподаватели русского языка часто используют схемы автоматической системы на МКС и, соответственно, действий космонавтов в конкретной ситуации. Так, например, при чтении конспекта по САС (Система аварийного спасения) составляется последовательная цепочка действий (включение аварийной световой сигнализации (прерывистый световой сигнал), включение звуковой сигнализации (прерывистый звуковой сигнал), набор высоты, включение парашютной системы, спуск).

По составленной схеме действий космонавт рассказывает, что происходит на космической станции, как срабатывает автоматическая система аварийного спа-

сения и что делают космонавты в этой ситуации. Для формирования навыков в русском языке такие схемы являются хорошим материалом для повторения и запоминания словообразовательных моделей, возвратных русских глаголов и т.д.

Аналогичные виды упражнений для запоминания языкового материала активно используются при обучении русскому языку на первом сертификационном уровне будущих аспирантов, магистров. В группах агрономов, например, составляются схемы, таблицы по разным темам («Борьба с вредителями растений», «Защита растений от болезней» и т.д.).

Первые схемы-таблицы составляются на занятии под руководством обучающего, совместная работа вызывает большой интерес у обучаемых, а это, как известно, способствует прочному запоминанию. Схемы, таблицы являются алгоритмами операций. Упражнения с использованием визуальных и вербальных способов мобилизуют мыслительный процесс и активизируют одновременно интеллектуальную и эмоциональную сферу обучаемого.

Психологические эксперименты показали, что лучше запоминается текст, к которому составлен план [6. С. 207]. Наша многолетняя практика обучения иностранцев русскому языку подтверждает этот тезис психологов. Уже на начальном этапе обучения (базовый и первый сертификационный уровень) формируется навык составления и написания вопросного плана к тексту, затем, когда этот навык сформирован и активизирован, следующей ступенькой является составление номинативного плана (существительные в форме именительного падежа) и выписывание из текста предложений, в которых содержится главная информация.

Когда речевые действия по составлению двух видов плана и нахождению главной информации сформированы, на следующей ступеньке обучаемые должны научиться компрессировать информацию, используя 1—2 существительных и предложный падеж: *о чем (о ком?) говорится в первом абзаце? (в начале текста, затем, далее и т.д.).*

Умение передать информацию абзаца в простом коротком предложении мобилизует и стимулирует механизмы запоминания. Эти короткие предложения являются схемой речевых действий обучаемых, «переходом» к следующей ступеньке речевых операций, трансформированию простого предложения в сложное.

После короткого простого предложения, которое служит «введением, вступлением» к дальнейшей передаче главной информации, обучаемый говорит сложное предложение. Например, после чтения текста о М.В. Ломоносове, передавая информацию, обучаемый выполняет следующие речевые действия: *Текст называется «М.В. Ломоносов». В начале текста говорится о семье Ломоносова. В тексте пишется о том, что его отец был крестьянином-рыбаком.* На этой ступеньке обучаемым дается инвентарь синтаксических средств связи (*в начале текста, далее, затем, также, в частности, кроме того, в конце текста...*) и глаголы *говорится, речь идет, пишется, рассказывается*. Такая многоступенчатая схема речевых действий при составлении и написании плана способствует запоминанию не только информации текста и активизации лексических и грамматических навыков, но и формирует четкую внутреннюю установку на запомина-

ние последовательности операций, алгоритма действий обучаемых. Латинская поговорка говорит: «*Qui scribit, bis legit*» («*Кто пишет, тот читает дважды*»), т.е. «Кто пишет, тот запоминает лучше»). Психологи утверждают, что при запоминании нужно использовать все нервные анализаторы.

Наша многолетняя практика обучения иностранцев русскому языку показывает, что знание психологии дает возможность научно обосновать построение всего учебного процесса, разработать систему упражнений, способствующих лучшему запоминанию и усвоению изучаемого материала и формированию долговременных навыков.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Breal M.* L'enseignement des langues vivantes. — P., 1893.
- [2] *Воронин П.Г., Богданова И.И.* Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования в психологических науках. — М., 1966.
- [3] Психологическая энциклопедия. — М., 2006.
- [4] *Розанова С.П., Шустикова Т.В.* Лексические трудности при изучении русского языка иностранцами. — М.: Флинта-Наука, 2009.
- [5] *Эббингауз Г.* Основы психологии. — М., 1912.
- [6] Экспериментальная психология / Под ред. С. Стивенса. — Т. 2. — М., 1963.

## MEMORIZATION AS A DOMINANT OF THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS

**S.P. Rozanova**

Department of the Russian Language N 2  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The paper is dedicated to the factors influencing on the process of memorization (those of time, novelty, interest, attention, emotions and others). It describes language means contributing to better memorization and formation of long duration skills in the process of teaching Russian to the foreigners.

**Key words:** methods of teaching Russian as a foreign language, memorization, long duration skills formation.

---

## **КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ВВОДНОГО ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КУРСА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ФАКУЛЬТЕТОВ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О.И. Руденко-Моргун**

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

**Л.А. Дунаева**

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

**А.Л. Архангельская**

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

В статье представлена история и современные тенденции развития компьютерных средств обучения русской фонетике, описан лингводидактический потенциал профессионального акустического инструментария, интегрированного в мультимедийный комплекс «Русский язык с компьютером. Шаг I». К его отличительным особенностям относятся: наличие двух систем постановки произношения (на основе самоконтроля и на основе автоматической системы коррекции произношения); фиксация осязаемых моментов артикуляции, связанных с положением и движением органов речи; анализ структуры произнесенных звуков и оценивание их соответствия эталону в графической, вербальной и количественной форме.

**Ключевые слова:** методика обучения русскому языку как иностранному, обучение русской фонетике, компьютерные средства обучения.

На базе значительных теоретических и экспериментальных исследований в области фонетики и интонологии создан целый ряд специальных учебных пособий для иностранцев, ориентированных преимущественно на начальный этап обучения русскому языку как иностранному. В то же время фонетике как аспекту в практике преподавания РКИ в целом уделяется недостаточное внимание.

Это имеет свое объяснение: при всей неоспоримо важной роли данного аспекта, при очевидной значимости рече-слухо-двигательного компонента для успешности процесса обучения всем видам речевой деятельности преподавание фонетики не поддержано в достаточной степени мотивацией самих иностранных учащихся. Овладение безошибочным иноязычным произношением, требующее больших временных затрат и приложения усилий, не становится приоритетной задачей, поскольку «главный интерес иностранных учащихся заключается в непосредственном общении, а не в фонетически правильном оформлении речи» [1]. Кроме того,

«стремясь учить интенсивно (а вернее было бы сказать — быстро), преподаватели нередко в угоду... коммуникативным потребностям учащихся отказываются от даже относительной грамматической чистоты речи, не говоря уже о фонетической» [2], и с этой точки зрения рассматривают фонетические нарушения как коммуникативно незначимые.

В массовой практике преподавания РКИ превалирует имитативный подход к обучению звуковой стороне русского языка, и сегодня нередко высказывается мнение, что фонетике не следует специально учить, что нет необходимости сопровождать фонетический курс какими бы то ни было теоретическими разъяснениями.

Между тем для специалистов очевидно, что во вводно-фонетическом курсе недостаточно только имитационных форм работы, необходимы приемы с опорой на сознательность, правило, анализ, сопоставление и т.п. Понимание механизма образования и артикуляции отдельных звуков (фонетическое осознание) должно в обязательном порядке обеспечиваться апелляцией к сознательным действиям: уяснению положения органов речи — ощутимых моментов артикуляции, сопоставлению с близкими звуками родного языка или звуками-помощниками. В полиграфических учебниках данная задача решается либо через вводные разделы и/или приложения, содержащие текстовые объяснения о положении органов речи в момент произнесения звука в сопровождении соответствующих изображений речевого аппарата, либо путем использования специальных пособий с аудиоприложениями. В любом случае такие справочно-информационные материалы остаются автономными, не актуализируются перекрестными ссылками из других разделов, и обучение фонетике в результате не становится постоянным фоном лингводидактического процесса, приобретая интегрированный характер только при желании и усилиях преподавателя.

За последние 25 лет в России был создан ряд электронных пособий для иностранцев, начинающих изучать русский язык, и уже в начале 90-х гг. до эпохи мультимедиа (а значит, при отсутствии возможности полноценного использования звука) были предприняты попытки обеспечить компьютерную поддержку вводно-фонетического курса.

Среди первых компьютерных программ в этом ряду следует назвать электронное пособие «АБВ» [3]. Данный дидактический материал был призван помочь иностранным студентам, начинающим изучать русский язык, в освоении русской графики, изучении алфавита, формировании первого представления о произнесении букв русского алфавита и понимании того, какие звуки они передают. Пособие содержало презентации, систему специальных заданий и тесты. Поскольку программа была снабжена системной помощью (фиксация ошибочных и правильных ответов с помощью звуковых сигналов), оценкой (полученные баллы отражались на табло), рекомендациями, она позволяла иностранным студентам самостоятельно работать с учебными материалами пособия.

Не имея возможности использовать звук для презентации языковых единиц и отработки произносительных навыков, авторы «АБВ» строили работу в основном на сопоставлении русских и латинских букв и интернационализмов при выполнении тренировочных заданий (среди которых было много и игровых): зна-



комство с русским регистром клавиатуры компьютера, расстановка слов в алфавитной последовательности для быстрого поиска их в словаре, распознавание написанных по-русски интернациональных слов и перевод с родного языка на русский географических названий, имен, фамилий.

Безусловного внимания заслуживает фонетический курс под редакцией А.П. Журавлева, вышедший в 1991 г. Авторы этой программы уже в те годы попытались использовать технические возможности компьютера для обучения звучащей речи и одними из первых предусмотрели возможность контроля произносительных навыков. Благодаря использованию микрофона и специальной звуковой карты (заметим, что она приобреталась дополнительно и обслуживала только данную программу) обучающийся мог не только произносить звуки и отдельные слова, но и записывать свое произношение, прослушивать его в автоматическом режиме и даже сравнивать с эталонным звучанием.

Характеристики звука (долгота, сила, индивидуальные особенности) выводились на экран в виде двух графиков — эталонного и соответствующего произношению учащегося. Оценка качества произношения проводилась визуально самим студентом и не всегда могла быть им адекватно воспринята из-за недостаточной разработанности критериев сопоставления графиков. Недостатком программы являлось отсутствие теоретической базы, позволяющей пользователю осознанно координировать собственное произношение.

Фонетический блок и блок обучения письму был представлен и в обучающей программе по русскому языку для начинающих «Калинка» [4] (KALINKA), созданной в 1993 г. авторским коллективом под руководством Ю.Г. Овсиенко на основе ее же учебника «Russian for beginners» для англоговорящих. Данная программа предназначалась для обучения на начальном этапе, но задача обеспечения вводно-фонетического курса в ней не была реализована в полном объеме: содержание фонетического раздела ограничивалось презентацией алфавита и некоторых фонетических явлений, за рамками программы осталась работа над ритмикой слова и интонацией, а отсутствие звукового сопровождения делало невозможной работу над постановкой произношения.

Блок обучения письму также был представлен весьма лаконично и поверхностно знакомил с русской графикой. Однако этот продукт, разработанный автором известных учебников по РКИ и иркутскими программистами, предвосхищал эпоху мультимедиа в истории электронных учебников; он выделялся среди других и новым для того времени интерфейсом, и широким использованием средств наглядности, в том числе и анимационных, и попыткой представить в комплексе разные виды работы с учебным материалом.

Итак, можно сделать вывод о том, что авторы первых компьютерных программ, несмотря на ограниченные возможности технического оснащения того времени (низкая по сравнению с сегодняшним днем скорость обработки и предъявления информации, примитивность интерфейса, переход от одного экрана к другому посредством клавиш, трудности с реализацией звуковой составляющей) осуществили вполне успешную попытку создать обучающие программы для поддержки вводно-фонетического курса на основе такого методического приема, как наблюдение.

Современных электронных пособий по РКИ для начального этапа обучения, включающих вводно-фонетические курсы, на сегодняшний день существует немного, и большинство из них основывается на имитативных упражнениях с последующим визуальным сравнением эталонных и пользовательских осциллограмм или графиков звучания.

Так, мультимедийный учебник русского языка. «Русский для начинающих. Часть 1» [5] содержит фонетический модуль, представленный справочником, фонетическим словарем и упражнениями. В фонетическом справочнике представлены изолированные звуки, произнесение которых объясняется через схожие звуки в английском/немецком языках и сопровождается статичной схемой речевого аппарата; имеется встроенный анализатор распознавания речи; звуки, слова и фразы, произнесенные пользователем, отображаются на осциллограмме и сравниваются с эталонным звучанием.

В компьютерном курсе «Golden Russian» [6] отработка произношения также строится на воспроизведении эталонного образца и визуального сравнения графиков; в специальном разделе содержится справочный материал; упражнения, направленные на развитие слухопроизносительных навыков, носят имитативный характер, их выполнение оценивается по пятибалльной системе.

Во вводно-фонетическом курсе мультимедийного пособия «Русский с самого начала» [7] предъявляются звуки, буквы, слоги и фразы (в некоторых заданиях они не произносятся, а поются), предлагаются имитативные упражнения на закрепление, ритмическая и интонационная гимнастика, справочные материалы по фонетико-акустическим и интонационным особенностям русской речи. Вводно-фонетический курс данного пособия обеспечивает системное обучение русскому произношению, и на сегодняшний день это единственный компьютерный продукт, который рекомендован Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык как иностранный».

Таким образом, в основе большинства современных компьютерных вводно-фонетических курсов по-прежнему лежит методика обучения, построенная исключительно на имитации эталонного образца.

Известно, что одной из самых эффективных форм обучения произношению после овладения учащимися ориентировочными основами действия является индивидуальная тренировка в распознавании и воспроизведении звуков иностранного языка в изолированном виде и в контексте (например, через объяснение характера звука или интонации, прослушивание эталона). Она позволяет учащемуся выбрать нужный темп работы, необходимое для усвоения количество повторений и продолжительность тренировки. При этом существенным является вопрос контроля качества формируемых произносительных навыков. Если при традиционных занятиях в группе за правильностью речи учащихся следит преподаватель, то при индивидуальных занятиях учащийся для самоконтроля может записать свою речь и сравнить ее с эталонным звучанием.

Однако и в том и в другом случае контроль будет носить субъективный и неформализованный характер, — такая методика предполагает наличие у студента хорошего слуха, а это, по мнению специалистов, встречается не более чем у 20%

людей. В этом, в частности, заключалась причина того, что самостоятельная работа в рамках аспекта «Фонетика» всегда была факультативным дополнением к аудиторной фонетической практике, и электронные учебные пособия по фонетике данной ситуации не изменили.

В 2008 г. на базе факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин было подготовлено и издано электронное пособие иного типа — мультимедийный комплекс «Русский язык с компьютером. Шаг I» [8] с использованием профессионального акустического инструментария. К его отличительным особенностям относится наличие двух систем постановки произношения: на основе самоконтроля по горизонтальным осциллограммам и на основе автоматической системы коррекции произношения. Разработанный специалистами-акустиками инструмент не только фиксирует ощутимые моменты артикуляции, связанные с положением и движением органов речи, но и по результатам всестороннего анализа структуры произнесенных звуков оценивает их соответствие эталону в графической, вербальной и количественной форме.

С одной стороны, как и в компьютерных пособиях предыдущего поколения, результаты работы пользователя отображаются на экране и позволяют увидеть сходство и различия в звучании эталона и собственной речи, а с другой (что невозможно было реализовать ранее) — получить вариативную оценку степени соответствия произнесенного звука эталонному образцу.

Сочетание акустического воспроизведения с визуализацией произношения присутствует во всех разделах пособия, содержащего обширный наглядный (иллюстрации, анимации, аудиозаписи), коммуникативный (диалоги, тематические мини-тексты), тренажерный (системы разнообразных фонетических, лексических, грамматических, коммуникативных заданий и упражнений) и справочный материал (с переводом на разные языки). Параллельное выделение звуков в образцовых и пользовательских графиках дает наглядное представление об ошибках в произношении и позволяет оперативно исправить их в процессе тренировки.

Интерактивные осциллограммы, служащие для графического отображения звучания речи, позволяют провести сравнение произношения пользователя с эталонным, скорректировать его по временным параметрам и темпу произнесения.

Осциллограммы снабжены активными элементами управления: кнопками воспроизведения эталона, микрофона, воспроизведения речи пользователя, регулирования темпа речи. Данный инструмент, способствуя осознанию учащимся степени освоения произносительных навыков, используется двояко: как учащимся в ходе тренировки для самоконтроля собственного произношения, так и преподавателем для проверки сформированности произносительных навыков.

Процесс обучения основан на максимальном приближении формы диаграммы собственного произношения к эталонному, но помимо сравнения графиков звучания собственной речи с речью диктора в электронном пособии реализован еще один способ контроля — оценка в баллах по 10-бальной шкале. Дополнительным инструментом системы визуализации произношения являются также трехмерные диаграммы звучания речи, фиксирующие ощутимые моменты артикуляции, связанные с положением и движением органов речи, оценивающие их соответствие эталону, что позволяет выявить конкретные ошибки учеников в артикуля-

ции звуков, а в перспективе — формировать рекомендации по индивидуальной коррекционной работе. В пособие включены также 42 анимированных изображения речевого аппарата.

К важным с точки зрения обучения произношению относятся такие дополнительные возможности выбранного инструментария, как многократность записи и воспроизведения речи, настройка темпа дикторской речи без изменения ее тональности и настройка тональности дикторской речи без изменения ее темпа, визуализация динамики основного тона в звуковом объекте, позволяющая выявить некорректную интонацию и исправить ее в процессе многократной тренировки.

В заключение отметим, что область применения компьютерного фонетического курса не ограничивается первыми неделями знакомства с русским языком. Его материалы могут быть успешно использованы также в сопроводительном курсе фонетики, который продолжается весь первый год обучения на подготовительном факультете и готовит иностранных учащихся к прохождению теста Первого сертификационного уровня ТРКИ для дальнейшей учебы в российских университетах, и, фрагментарно, может быть использован для коррекции произношения на более поздних этапах обучения в условиях вуза.

В то же время апробация пособия в реальном учебном процессе выявила некоторые методические проблемы, которые, с одной стороны, являются обратной стороной вариативной системы контроля (часть учащихся надолго задерживается на одном задании, стремясь добиться идеального произношения, полного совпадения графиков и высшего балла), а с другой — вытекают из насыщенности, гибкости и разветвленности его электронной среды (часть учащихся уделяет мало времени тренировке, выходя в более интересные для них коммуникативные разделы пособия).

Стало очевидным, что систематическое обучение в подобных средах возможно лишь при наличии специального управляющего инструмента, дающего преподавателю возможность отбирать необходимый для урока материал и предлагать его студентам в ограниченном режиме доступа. В ближайшей перспективе планируется разработка данного инструментального компонента и его интеграция в электронную среду мультимедийного пособия, что позволит с большей степенью эффективности использовать компьютерные материалы по фонетике русского языка как в системе аудиторных занятий по РКИ на любом этапе обучения, так и в самостоятельной работе иностранных учащихся.

Перспективным представляется также применение описанного в статье акустического инструментария с целью создания субтеста «Фонетика» для компьютерных материалов, разрабатываемых в рамках Российской системы сертификационного тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку [9].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Шустикова Т.В.* Общие вопросы постановки русского произношения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 51.
- [2] *Чаузова Л.И.* О некоторых проблемах обучения русскому языку студентов-иностранцев на подготовительном факультете // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 104.

- [3] Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В. АБВ. — М.: LangSoft Ltd., 1991.
- [4] Овсиенко Ю.Г. и др. KALINKA. — Иркутск, 1993.
- [5] Russian for beginners. — Part 1. — AMSD (Advanced Multimedia System Design) (по заказу фирмы ESD (Германия). — 1993—1994.
- [6] Russian Language course: Golden Russian 2000. — М.: Multimedia Technologies & Distance Learning, 2003.
- [7] Нахабина М.М., Степаненко В.А. Русский с самого начала. — М.: РМЦ-ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998.
- [8] Архангельская А.Л., Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И. Русский язык с компьютером. Шаг первый. Интерфейсы: русский, французский, испанский, китайский. — М.: ИстраСофт — РУДН — 1С-Паблишинг, 2008.
- [9] См.: Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царева Н.Ю. 1С: Репетитор. Русский как иностранный. — М.: 1С — РУДН, 2005.

## **COMPUTER SUPPORT OF BEGINNER'S PHONETICS AND GRAMMAR COURSE FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTIES**

**O.I. Rudenko-Morgun**

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

**L.A. Dounayeva**

Department of the Russian language studies  
for foreign students of classical faculties  
Lomonosov Moscow State University  
*Leninskiye Gory, MSU, Moscow, Russia, 119991*

**A.L. Arkhangelskaya**

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

The article presents the history and the modern tendencies of computer tools in studies of the Russian phonetics. This article describes the language study potential of professional acoustic tools, integrated into multimedia complex «Russian with the Computer. Step One». Its features are: two systems of pronunciation setting (by self-control and by automatic system of pronunciation correction); fixation of the articulation moments, connected with movements of vocal mechanism; analysis and assessment of pronounced sounds, their comparison with the model in three ways: graphic, spoken and quantitative.

**Key words:** methods of teaching Russian as a foreign language, teaching Russian phonetics, computer tools of education.

# МЕТАМОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТУАЛЬНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ: СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ

Т.Т. Черкашина

Кафедра культурологии  
Государственный университет управления  
Рязанский просп., 99, Москва, Россия, 109542

Статья посвящена метаметодическому подходу к формированию диалогической компетентности в соответствии с поуровневой моделью языковой личности студента-экономиста.

**Ключевые слова:** метамодель обучения, текстуально-диалогическая компетентность, доминанты обучения, интегрированные метаумения.

Под метамоделью обучения мы понимаем систему множества концептуальных и методических содержательно-структурных компонентов пограничных наук, объединенных на основе общего, интегративного когнитивно-функционального признака в одно целое в совокупности лингводидактических методов формирования профессионально значимой диалогической компетентности языковой личности (ЯЛ) студентов-экономистов. Метамодель процесса обучения, отражая особенности, специфику и миссию учебного предмета в системе подготовки менеджеров, предлагается в качестве логико-дидактической матрицы для дальнейших методических поисков и включает в себя инвариантную и вариативную часть межпредметных методик, объединив их усилия с целью реализации основной образовательной задачи — формирование языковой личности диалогического типа. Языковая личность (ЯЛ) в метамодели занимает доминирующее положение, поэтому концепция метамодели обучения русскому языку и культуре речи строилась в соответствии с поуровневой моделью языковой личности (ЯЛ) студента-экономиста и поэтапном формировании соответствующих знаний, умений и навыков (см. таблицу ниже).

Таблица

**Этапы формирования знаний, умений и навыков  
на разных уровнях развития языковой личности**

I этап. Нормативный или вербально-семантический «ЯЛ-язык»	
Цель	Формирование языковой компетентности: знания о системе языка и умелое использование языковых средств, оптимальных для достижения коммуникативных задач. Знания, умения, навыки: — знание норм современного русского литературного языка; — умение выбирать языковые единицы в соответствии с типом и стилем речи
Задачи	Установка на внимание студентов к собственной речи и речи окружающих и повышение общей языковой культуры
Уровень и характеристика ЯЛ	Вербально-семантический или собственно языковой, нормативный. Языковая компетенция — информационно-знаниевое пространство ЯЛ
Учебный материал	Лексические единицы, грамматические модели

Окончание таблицы

Учебные действия	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Упражнения на выделение отдельных слов, их форм, словосочетаний.</li> <li>— Упражнения на нахождение речевой ошибки и ее исправление.</li> <li>— Работа со словарем.</li> <li>— Презентация, имитация, подстановка.</li> <li>— Акцентологический и лексический тренинг</li> </ul>
<b>II этап. Когнитивный или коммуникативно-операциональный «ЯЛ-текст»</b>	
Цель	<p>Формирование текстуально-диалогической компетентности, определяемой как умение понимать основной смысл текста-источника, подвергать его компрессии и создавать вторичный научно-информативный текст, используя языковые средства диалогизации с учетом адресата речи, места, времени, контекста речи, выделение целевой установки, тезиса речи, подбор аргументов; языковое и речевое оформление <i>авторского текста</i>.</p> <p>Знания, умения, навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— знание языковых контактоустанавливающих средств;</li> <li>— знание основных жанрообразующих признаков вторичных научно-информативных текстов;</li> <li>— знание основных правил создания текста определенного речевого жанра;</li> <li>— умение составлять текст определенного жанра;</li> <li>— умение использовать в речи языковые средства диалогизации монолога</li> </ul>
Задачи	<p>Формирование культуры речемыслительной деятельности.</p> <p>Формирование индивидуального «речевого портфеля» до уровня «узнаваемости» личности</p>
Уровень и характеристика ЯЛ	<p>Лингвокогнитивный (тезаурусный), познавательный или коммуникативно-операциональный.</p> <p>Речевая компетенция — деятельностно-операциональное обеспечение основных функций и направлений работы с информацией</p>
Учебный материал	<p>Аутентичные тексты по специальности в соответствии с тремя элементами управления: переработка информации, принятие решений, передача управленческой задачи</p>
Учебные действия	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Работа по трансформации текста.</li> <li>— Учебные дискуссии.</li> <li>— Обсуждение</li> </ul>
<b>III этап. Прагматический или деятельностно-компетентностный «ЯЛ-контекст»</b>	
Цель	<p>Развитие речевых умений, синтез знаний, умений, навыков.</p> <p>Знания, умения, навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— знание речевого этикета;</li> <li>— умение выступать в позиции автора;</li> <li>— умение выступать в позиции слушателя;</li> <li>— умение выступать в позиции эксперта;</li> <li>— знание речевых способов удержания внимания;</li> <li>— умение составлять тексты востребованных в будущей профессиональной деятельности речевых жанров;</li> <li>— знание основ межкультурной коммуникации</li> </ul>
Задачи	<p>Творческий синтез навыков речевого поведения в институциональном дискурсе</p>
Уровень и характеристика ЯЛ	<p>Деятельностно-компетентностный.</p> <p>Коммуникативная компетенция как характеристика профессиональной готовности ЯЛ взаимодействовать в режиме диалога с позиций автора, слушателя, эксперта, в которых проявляются качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с нормативными полномочиями и ответственностью, которыми наделяется должность</p>
Учебный материал	<p>Ролевые, деловые игры. Тексты разной стилистически-жанровой принадлежности</p>
Учебные действия	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Вхождение в роль с разным социальным статусом.</li> <li>— Презентация речей разной стилистически-жанровой окраски.</li> <li>— Анализ «своего» и «чужого» текста.</li> <li>— Рефлексия</li> </ul>

При организации обучения мы исходили из концептуальных положений современной дидактики (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Ю.М. Орлов и др.), главной задачей интегрированного курса мы видели реализацию *методической цели* — развитие субъектности как внутренней потребности личности, что означает умение а) действовать в позиции автора, слушателя, эксперта; б) действовать в жанре; в) творчески использовать языковые контактоустанавливающие средства, соблюдая нормы современного литературного языка, что в комплексе будет способствовать формированию ЯЛ диалогического типа. Предлагаемая система упражнений рассчитана на метаметодический подход (термин внедрен в научный обиход учеными Российского государственного педагогического университета) к ее реализации и рассматривается как интегративное, системное образование. Интегративная метаметодика — это не механическое «слияние» разных предметов и методик, а реализация студентом под методическим руководством преподавателя поэтапного (в соответствии с уровнями развития ЯЛ) перевода информации с языка одного учебного предмета на другой, в процессе которого происходит приращение и усвоение знаний, формирование навыков и умений как рождение личностных и культурных смыслов.

Среди специальных общеметодических принципов, которыми мы руководствовались при отборе содержания программы обучения, выделим следующие: 1) *принцип единства изучения языка и обучения речи*; 2) *принцип общей коммуникативной и прагматической направленности обучения*; 3) *экстралингвистический принцип*; 4) *принцип обучения языку через активизацию РМД*; 5) *структурно-семантический принцип*; 6) *системно-функциональный принцип*; 7) *текстоцентрический принцип*; 8) *коммуникативно-деятельностный принцип*; 9) *принцип диалогичности*; 10) *принцип градуальности*.

Общая цель обучения русскому языку и культуре речи российских студентов-экономистов — пропедевтика, корректировка и систематизация знаний по культуре речи и наращивание их культурно-речевой компетентности в целом — предопределила выбор упражнений, обеспечивающих предметные действия студентов с языковым материалом и формирование на их основе речемыслительной активности: анализ языкового материала, свертывание и развертывание информации, в том числе подстановка, замена эквивалентных языковых единиц, обращение к разнообразным словарям и справочникам, текстам-образцам и т.д. Система упражнений представляет собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операциональных трудностей, с учетом последовательности формирования и приобретения речевых навыков и умений студентами на каждом этапе развития ЯЛ: «ЯЛ-язык» — «ЯЛ-текст» — «ЯЛ-контекст». Тематика и содержание упражнений соответствует прагматическим интересам студенческой аудитории и сознательной мотивации упражняющегося на повышение качества своей речи. В экспериментальный комплекс нами включены следующие традиционные типы упражнений: языковые, условно-речевые, речевые. Каждый уровень развития ЯЛ студента-экономиста характеризовался тремя этапами усвоения: 1) первичное усвоение языкового материала про-



исходило на основе языковых упражнений по образцу; 2) осознание усвоенного языкового материала как «своего» и формирование речевых навыков и умений осуществлялось на базе условно-речевых упражнений по речевому образцу в рамках учебной и учебно-профессиональной ситуации; 3) речевые упражнения в интегрированном виде формировали знания и умения ЯЛ студентов-экономистов в квазипрофессиональных формах речевой деятельности.

На I этапе развития языковой личности («ЯЛ-язык»), доминантой обучения которого был лексико-семантический аспект, упражнения направлены на: 1) предупреждение и устранение наиболее заметных отклонений от литературной нормы, поэтому они в комплексе отражают систематизированный свод основных правил по культуре речи; 2) обогащение и расширение тезауруса ЯЛ студентов-экономистов; 3) формирование умений а) поддерживать диалогические отношения, а это значит: во-первых, понимать фактуальную и концептуальную идею его автора; во-вторых, восстанавливать замысел автора, т.е. уметь «читать «подтекст», имплицитно присутствующий в замысле автора; б) ориентироваться в контексте речи, т.е. в эксплицитно представленном социокультурном фоне; в) создавать тексты научно-информативных речевых жанров, используя языковые средства диалогизации монолога.

Для работы с текстом на II этапе обучения («ЯЛ-текст»), с учетом жанрово-стилистической доминанты обучения, была использована интегрированная система упражнений, учитывающая главенствующее положение текста в лингводидактике. Текст является ведущим средством формирования коммуникативной компетенции на деятельностном уровне. В ходе выполнения упражнений студенты учатся опознавать контактоустанавливающие средства, которые во многом определяются содержанием и структурой контекста речи.

Работа над аналитическими упражнениями, обогащая лексический запас студентов и совершенствуя правильность речи, готовит будущих специалистов к осознанному употреблению языковых средств современного русского литературного языка в разных функциональных стилях, в заданных жанрах и типах речи, что подтверждает правильность заложенной в метамодели идеи интеграции знаний пограничных наук, ибо язык познается в системе, реализуя себя в тексте.

Система упражнений, направленная на формирование умений опознавать языковые средства диалогизации монолога, заменять их синонимичными в процессе создания своего текста нужного речевого жанра призвана ответить на важный методический вопрос: с какой целью мы анализируем текст? Конечной целью этого этапа обучения является формирование коммуникативных умений и навыков, позволяющих ЯЛ вступать в диалог, поддерживать диалогические отношения, а это значит: 1) понимать фактуальную и концептуальную идею его автора; 2) восстанавливать замысел автора, т.е. уметь «читать «подтекст», имплицитно присутствующий в замысле автора; 3) ориентироваться в контексте речи, т.е. в эксплицитно представленном социокультурном фоне. Упражнения, преследующие цель научить студентов выделять основную, существенную информацию, связаны с навыком составления вопросного, номинативного, тезисного планов к тексту и опреде-

ляются умениями: а) задать к фрагменту смысловой вопрос; б) назвать абзац или фрагмент текста, т.е. в форме номинативного плана выделить ключевые понятия информации; в) выделить основную мысль текста в виде тезисного плана.

На III этапе обучения («ЯЛ-контекст») овладение профессионально значимыми речевыми жанрами, в основе обучения которых — текстуально-диалогическая доминанта, осуществляется в ходе выполнения комплекса упражнений, основными особенностями которых являются: 1) усложнение речемыслительных задач; 2) новизна ситуации общения; 3) неподготовленное мотивированное выражение своих мыслей; 4) отсутствие языковых опор в виде справочного материала, что приближает студентов к реальному общению в рамках институционального управленческого дискурса.

Творческие речевые упражнения продуктивного типа обеспечивают формирование умений действовать в позиции «Автор», «Слушатель», «Эксперт», актуализируя приобретенные интегративные знания, превращая их в навык с учетом позиции собеседника, его социальной роли, развивая умение студентов управлять вниманием аудитории. Действовать в профессионально востребованном жанре — это значит реально участвовать в общении, поэтому система упражнений была направлена на а) ознакомление студентов с профессионально значимыми речевыми жанрами и их характеристиками; б) составлением «паспорта жанра» и выделением речевых формул, наиболее характерных для данного жанра. Обязательным структурным компонентом творческих упражнений является вербализованная инструкция, воссоздающая типичную ситуацию управленческого общения, одновременно описывающая речевые действия, которые необходимо произвести с языковым или экстралингвистическим материалом. Это нашло свое выражение в формулировках заданий к упражнениям для подготовки проведения обучающих игр (какие языковые средства рекомендуется использовать, мотив высказывания, каковы коммуникативные намерения «Автора», «Слушателя», «Эксперта» и т.д.).

Методическим достоинством обучающих игр является соревновательность, состязательность, позволяющая в «деле» выделиться коммуникативным лидерам. Интерактивные методы обучения — ролевые, деловые игры, анализ речевых ситуаций или риторических задач, тренинги, метод кейсов, «Информационный лабиринт» (метод разбора деловой корреспонденции), метод мозгового штурма как метод генерирования идей и др. — формируют навыки построения монологических высказываний, которые в ходе игры необходимо диалогизировать, чтобы не потерять управление в диалоге. В ходе обучающих игр студенты овладевают навыками создания текстов, востребованных в менеджменте речевых жанров. Система упражнений, формируя профессионально значимые для будущего управленца навыки диалогового стиля взаимодействия, направлена на развитие трех основных групп текстуально-диалогических компетентностей ЯЛ студентов-экономистов: 1) отношение к себе как к личности, как к субъекту деятельности (Я как «текст» для себя), т.е. аутентичность, конгруэнтность личности — Я «без маски»; 2) диалогическая компетентность как умение взаимодействовать с другими людьми (Другой как «текст» для меня), т.е. отношение к собеседнику

как к такому же субъекту, как и я сам, что предполагает не только понимание Другого, но и сохранение собственной позиции; 3) профессиональная коммуникативная компетентность как речевая деятельность в определенном социокультурном контексте («Я в культуре»).

## **METAMODEL OF DEVELOPING DIALOGUE COMPETENCE IN STUDENTS-ECONOMISTS: A SYSTEM OF EXERCISES**

**T.T. Cerkashina**

Culturology department  
State University Management  
*Ryasansky ave., 99, Moscow, Russia, 109542*

The article is devoted to the metamethodological approach in forming dialogue competence of students of economical departments within the structured model of linguistic identity.

**Key words:** metamodel of education, textual-dialogue competence, dominant of education, integrated metaskills.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ НОРМАМ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

М.Б. Будильцева

Кафедра русского языка

Инженерный факультет

Российский университет дружбы народов  
*ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923*

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с формированием у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции на русском языке, обосновывается возможность приобретения необходимых навыков общения на занятиях по культуре речи, а также предлагается методика обучения таким навыкам при изучении лексических норм.

**Ключевые слова:** «Русский язык и культура речи» для иностранцев, лексические нормы, коммуникативная компетенция.

Общеизвестно, что для адекватного понимания людьми друг друга при речевом общении в сознании каждого из его участников существует некая коммуникативная норма, которая позволяет им совместно строить коммуникативное пространство.

Как известно, коммуникативная норма представляет собой комплексное понятие, включающее как собственно языковую норму, так и экстралингвистические элементы. Поэтому любой человек, попадающий в иноязычную языковую среду и желающий общаться с природными носителями языка, должен (хотя бы на базовом уровне) освоить коммуникативную норму, иначе никакая коммуникация невозможна.

Естественно, процесс освоения идет на уроках иностранного языка, где главной задачей педагога является формирование у учащегося коммуникативной компетенции — знания того, **что** говорить в определенных ситуациях и **как** говорить, чтобы, с одной стороны, быть правильно понятым и, с другой стороны, не выглядеть «белой вороной» в реальных ситуациях общения.

К сожалению, на занятиях по русскому языку как иностранному педагогу не всегда удается привить учащимся нормы «правильного» речевого поведения,

как вследствие недостаточного количества часов, так и из-за того, что главные усилия преподавателя на занятиях по РКИ направлены, прежде всего, на отработку грамматических навыков.

Но даже при правильном грамматическом построении речь иностранца кажется подчас странной и неуместной, она «режет слух» носителю языка: иностранец не знает общепринятых стандартов русского речевого этикета, не чувствует стилевой принадлежности языковых средств, использует слишком литературные формы (ибо не знаком с особенностями разговорной речи), путает близкие по звучанию, но имеющие разное семантическое содержание лексические единицы и т.п.

С другой стороны, иностранец часто не в состоянии понять носителей языка, ибо в реальных ситуациях общения речь последних изобилует эллипсисами, частицами, междометиями, близкими по звучанию, но не тождественными по смыслу лексическими единицами, изменениями синтаксической структуры фразы в зависимости от коммуникативной задачи — а всему этому иностранца не учили! И, как следствие, возникает коммуникативный барьер.

Помочь иностранным учащимся мог бы курс «Культура русской речи», который, кстати, сейчас читается на первом курсе всех вузов России для российских студентов. Этот предмет помогает будущим специалистам овладеть навыками общения в социокультурной, деловой, а в будущем — и в профессиональной сферах. В интернациональных вузах, таких как Российский университет дружбы народов, курс культуры речи изучается иностранцами совместно с российскими студентами.

Если принять во внимание, что не все студенты-иностранцы 1 курса изучали РКИ на подготовительном факультете (или в центрах довузовской подготовки), а у тех, кто прошел обучение на подфаке, лингвистическая, коммуникативная и культурологическая компетенция соответствует (в лучшем случае!) Первому сертификационному уровню, то возникает естественный вопрос: способны ли студенты-иностранцы освоить материал курса «Русский язык и культура речи», рассчитанный на природного носителя языка? Как показывает опыт — нет.

Столкнувшись впервые с такой проблемой, мы, преподаватели, читающие данный курс, обнаружили, что если материал первых вводных лекций, посвященных введению в предмет, описанию специфики современного русского языка, отличительным особенностям языка и речи [1. С. 7—17], еще как-то понимается студентами-иностранцами (и то оговоримся сразу: не всеми, а наиболее сильной частью контингента!), то последующие темы (например, орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические нормы) ими уже просто не воспринимаются, ибо ориентирован этот материал на носителей языка, для которых основные ошибки и трудности употребления языковых единиц лежат в совсем другой плоскости.

Учебник по культуре речи для иностранцев должен существенно отличаться от учебника по той же дисциплине для русскоязычных учащихся, ибо содержательный и методический аспекты изучения курса культуры речи в иностранной аудитории имеет свою специфику. Именно эта специфика и нашла свое отраже-

ние в пособии «Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов-иностранцев» [2], созданном коллективом авторов кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов.

Его основная цель — повышение уровня коммуникативной компетенции, формирование устойчивых навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях общения в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

Для достижения поставленной цели в пособие включен материал, помогающий решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка нерусскими, а именно:

1) преодоление трудностей, связанных с разным уровнем владения языком, характерных для иностранной аудитории в целом;

2) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника);

3) формирование лингвокультурологической компетенции с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков;

4) предупреждение так называемого «культурного шока», возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

Особую специфику имеет, в частности, работа по изучению лексических норм. Нередко именно в связи с проблемами словоупотребления связано неумение иностранцев адекватно выразить свою мысль, вследствие чего слушающий или читающий может понять данную мысль неправильно, искаженно. Помочь иностранному учащемуся позволяет, на наш взгляд, использование в учебном процессе материалов раздела «Лексические нормы», представленного в пособии. Работа с лексикой строится на основе поэтапного изучения наиболее значимых для иностранных студентов аспектов темы.

Перечислим эти аспекты, прокомментируем основные проблемы и назовем некоторые типы заданий, направленные на закрепление формируемых навыков.

**I. Точность словоупотребления.** В указанной подтеме особое внимание обращается на близкие по звучанию лексические единицы, имеющие разное значение, а также на близкие по значению однокоренные и неоднокоренные слова, лишь частично совпадающие по значению с соответствующими лексемами их родного языка (языка-посредника). Для активизации употребления подобной лексики студентам предлагается несколько микротекстов, в каждом из которых они должны верно употребить все слова той или иной группы, вставив их вместо точек в правильной грамматической форме. К таким группам слов относятся, например, следующие: 1) *учить* — *учиться* — *изучать* — *заниматься*, 2) *оставлять/оставить* — *оставаться/остаться* — *останавливать(ся)/остановить(ся)*, 3) *помнить* — *вспомнить* — *запомнить* — *напомнить*, 4) *составлять* — *состоять* и т.п.

Далее делается акцент на такой особенности русской лексической системы, как наличие многозначных слов, при сопоставлении которых с соответствующими им словами родного языка (языка-посредника) обнаруживаются не только общие

значения, но и существенные различия. В подобных ситуациях уточнить значение слова позволяет только его контекстное употребление. Для осознания данного явления и для тренировки правильного употребления полисемичных слов учащимся предлагается, например, такое задание:

а) выписать из словарей все значения слова *«поле»* и все значения его коррелята в родном языке (языке-посреднике); найти общие значения и семантические различия;

б) перевести на родной язык (язык-посредник) следующие словосочетания: *собирать цветы в поле, рисовое поле, футбольное поле, электромагнитное поле, шляпа с широкими полями, оставить свободным левое поле страницы, поле для посадки самолета;*

в) привести собственные примеры употребления многозначных русских слов в контексте и дать соответствующий перевод на родной язык (язык-посредник).

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что в некоторых случаях разные русские лексемы переводятся на родной язык (язык-посредник) одним и тем же словом, что приводит к нарушению иностранцами норм словоупотребления в русском языке. Напомним, что, в частности, на многие языки одним и тем же словом переводятся следующие лексические единицы: 1) *знать* — *уметь, встречаться* — *находиться, успеть* — *удаться, звать* — *называться, согласиться* — *договориться*; 2) *ученый* — *научный, народный* — *популярный, американец* — *американский*; 3) *мера* — *размер, лекция* — *конференция, пакет* — *сверток, класс* — *урок, рассказ* — *история* и т.п.

При работе с такими словами следует объяснить различие в их значении и употреблении и попросить учащихся самостоятельно составить с каждым словом словосочетания и предложения.

Еще один сложный для иностранцев пласт русской лексики — так называемые слова-интернационализмы, которые получили свое право на существование наряду с исконно русскими словами, близкими, но не тождественными им по значению. Для достижения точности словоупотребления необходимо знать оттенки значений тех и других, их стилистическую окраску, а также типичный для каждого слова контекст. Освоению подобной лексики способствует выполнение следующих заданий.

1. Соедините стрелками синонимичные слова и выражения в левом и правом столбцах.

<i>аккомодация</i>	<i>ценная бумага</i>
<i>акция</i>	<i>последовательность действий</i>
<i>алгоритм</i>	<i>приспособление и т.п.</i>

2. Укажите разницу между близкими по значению русскими и иноязычными словами. Употребите их в предложениях.

*Больница* — *клиника* — *госпиталь, спор* — *дискуссия* и т.п.

Чтобы избежать грубых ошибок при употреблении слов-интернационализмов, необходимо помнить, что некоторые русские слова с интернациональной основой, имеющие в других языках сходные по структуре и звучанию лексемы, существенно отличаются от последних по смыслу. Это так называемые «ложные

друзья переводчика». Они требуют особенно внимательного изучения и тщательной тренировки. Для этого можно использовать следующие типы заданий.

1. Прочитайте данные ниже русские слова с интернациональной основой. Вспомните похожие на них слова родного языка (языка-посредника). Распределите их по двум колонкам: слева напишите слова, совпадающие по смыслу в обоих языках, справа — слова, имеющие существенные различия.

*Протест, кондуктор, комплекция, интеллигенция, атаковать* и т.п.

2. Найдите ошибки в употреблении иноязычной лексики в данных ниже примерах. Попытайтесь объяснить причину ошибок. Дайте правильный вариант.

1) *На юге Сибири началась конструкция новой мощной электростанции.*

2) *Новое правительство выступило за прокламацию независимого политического курса* и т.п.

Богатство русской лексики проявляется также в наличии большого количества паронимов. При обучении иностранных студентов правильному употреблению паронимов целесообразно разделить их на две группы: 1) паронимы с интернациональным корнем, часто переводимые на родной язык (язык-посредник) одним словом, например: *артистичный — артистический, район — регион* и 2) паронимы, имеющие русский корень, иногда переводимые одним и тем же словом, а иногда — разными лексемами, например: *человеческий — человечий — человечный, будний — будничный*.

В начале работы с обеими группами паронимов целесообразно дать большое количество примеров с тем, чтобы учащиеся научились определять разницу в их значении. После этого предлагается задание на выбор слова-паронима, подходящего для конкретного контекста.

1) *Его взгляды можно назвать (идеалистичными — идеалистическими), так как они полностью оторваны от действительности;*

2) *В мае по Москве-реке начинает ходить (водный — водяной) транспорт* и т.п.

**II. Лексическая сочетаемость.** Как известно, в разных языках в силу специфики национального языкового сознания слова нередко соединяются по-разному. Например, с существительным *вопрос* в русском языке сочетаются глаголы *задавать — задать, ставить — поставить*. Ср. в английском — *спрашивать вопрос (to ask a question)*, в испанском — *делать вопрос (hacer una pregunta)* и т.п. Поэтому буквальный перевод многих словосочетаний с родного языка (языка-посредника) на русский приводит нередко к ошибкам. Для преодоления интерференции в данном случае рекомендуются следующие задания.

1. Продолжите ряд слов, сочетающихся с данными ниже: а) глаголами: *открыть: закон, ...*; б) существительными: *работу: провести, ...*; в) прилагательными: *современная: техника, ...*; г) наречиями: *быстро: читать, ...*

2. Составьте возможные словосочетания из данных ниже глаголов и существительных. Переведите их на родной язык (язык-посредник).

*иметь, играть*

*роль, значение*

*улучшить, повысить*

*качество, уровень* и т.п.

**III. Выразительность и уместность словоупотребления.** Чтобы добиться максимальной выразительности речи, важно постоянно увеличивать свой словар-



ный запас и умело пользоваться всеми богатствами лексики русского языка: синонимами, антонимами и, конечно, фразеологизмами, отражающими колорит национального языкового сознания. При этом иностранцу (впрочем, как и российскому студенту) необходимо не просто знать перечисленные языковые средства, но и уместно их употреблять, т.е. учитывать особенности конкретной коммуникативной ситуации: степень ее официальности, степень знакомства коммуникантов, психологические, возрастные, национальные особенности партнеров, место и время общения и многое другое.

В целях формирования и закрепления соответствующих навыков и умений была разработана система заданий для обучения студентов:

а) распознавать смысловые и стилистические оттенки слов, входящих в синонимический ряд, и впоследствии выбирать из ряда синонимов наиболее подходящий для данного контекста;

б) самостоятельно подбирать из знакомых синонимов оптимальное слово и составлять с ним словосочетание и предложение;

в) добиваться экспрессивности высказывания, используя антонимы, строя свою речь на контрастах (при этом проводить параллели с соответствующими словами-антонимами в родном языке);

г) догадываться о значении русских фразеологизмов, построенных из хорошо известных слов, и придумывать ситуации, в которых было бы уместно их употребление;

д) находить среди русских пословиц те, которые эквивалентны пословицам в родном языке (языке-посреднике), и те, которые эквивалентов не имеют; связывать существование последних со спецификой русского менталитета и добиваться естественности при их употреблении.

В заключение представляется уместным перечислить основные методические принципы, на которых построена работа по обучению иностранных студентов лексическим нормам с использованием нашего пособия по культуре русской речи. Это:

1) посильность и последовательность предъявления учебного материала «от простого к сложному»;

2) связь работы над лексическими нормами с изучаемыми темами на занятиях по РКИ по аспектам «общее владение языком» и «научная речь»;

3) связь лексического уровня со словообразовательным (учет наиболее продуктивных моделей) и синтаксическим (проблемы согласования и управления);

4) мотивированность и коммуникативность учебных заданий;

5) направленность заданий на привлечение лингвистических знаний и опыта, приобретенных студентом при изучении родного языка (языка-посредника), проведение параллелей, выявление сходств, различий и частичных совпадений лексических систем.

Апробирование данной методики и соответствующего материала на широкой и многонациональной студенческой аудитории показало их несомненную эффективность при решении задач, поставленных в курсе «Русский язык и культура речи».

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Царева Н.Ю. Практикум по русскому языку и культуре речи. — М.: РУДН, 2007.
- [2] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Серова Л.К. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов-иностранцев. — М.: РУДН, 2009.

## TEACHING LEXICAL NORMS TO THE FOREIGN STUDENTS WITHIN THE «RUSSIAN LANGUAGE AND LANGUAGE CULTURE» COURSE

**M.B. Budiltseva**

Russian Language Department of the Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923*

The paper addresses the core problems of foreign students' communicative competence and justifies the «language culture» course as mean to build the required skills; the paper also proposes methodology of teaching those skills in the lexical norms study.

**Key words:** language culture for foreign students course, lexical norms, communicative competence.

---

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ НОРМАМ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Н.С. Новикова

Кафедра русского языка  
Инженерный факультет  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923*

В статье рассматривается необходимость выработки у иностранных учащихся словообразовательных навыков, а также предлагается методика обучения таким навыкам на занятиях по культуре речи.

**Ключевые слова:** обучение РКИ нефилологов, культура речевого общения, словообразовательные нормы.

Многолетний опыт совместного обучения культуре русской речи российских и иностранных студентов убеждает в недостаточной его эффективности. Представляется очевидным, что задачи в области формирования лингвистической и коммуникативной компетенции и преодоления имеющихся трудностей общения в социокультурной и учебно-профессиональной сферах для русскоязычных и иностранных учащихся совпадают лишь частично. На первом курсе, где изучается предмет «Русский язык и культура речи», специфика восприятия явлений русского языка иностранцами, к сожалению, учитывается в недостаточной степени.

В особенности это касается изучения в рамках названного предмета языковых норм, а особенно — норм словообразовательных, которые всегда остаются немного «за кадром». А ведь именно знание всего спектра языковых норм — лексических, грамматических, словообразовательных, норм речевого этикета — позволяет иностранцу правильно понимать носителей языка и самому быть правильно понятым в реальных коммуникативных ситуациях, преодолеть коммуникативный барьер и почувствовать себя «своим» в иноязычной языковой среде. К сожалению, на занятиях по РКИ (ввиду ограниченного количества часов) нам, педагогам, не всегда удастся обучить иностранца всем этим нормам: наши усилия направлены, в первую очередь, на то, чтобы иностранец овладел падежной системой, правилами выбора необходимой видовой формы и некоторыми синтаксическими нормами (пассивные конструкции, причастные и деепричастные обороты, выражения времени и т.п.), то есть, по сути, «направлением главного удара» оказываются морфологические и синтаксические нормы.

С проблемами словообразования учащиеся сталкиваются лишь при знакомстве с темой «Глаголы движения» (заметим, что здесь речь идет только о приставках!) и, пожалуй, в курсе «Научный язык», где рассматриваются различные модели словообразования, но, увы, недостаточно подробно (опять-таки в силу хронического дефицита времени!).

В курсе «Русский язык и культура речи» [1], который сейчас совместно слушают российские и иностранные студенты, аспект словообразования (анализ

состава слова, знакомство с наиболее продуктивными словообразовательными моделями разных частей речи, их систематизация, учет стилистических и эмоционально-экспрессивных оттенков и последующая активизация использования в различных речевых ситуациях) вообще отсутствует, ибо данный курс был разработан с ориентацией на носителей языка, для которых словообразование не представляет серьезной проблемы.

Так, для носителя языка образование, например, отглагольного существительного не представляет никакой проблемы — он точно знает, какой суффикс надо использовать для обозначения субъекта действия, процесса или результата. Иностранца же всему этому следует учить!

Особую трудность для иностранных учащихся представляют случаи, когда в тексте присутствует субъективная модальность, выраженная модификационными суффиксами: встречая, например, в тексте слово *домишко* или *домище*, студент не всегда понимает их производность от слова *дом*, а если и понимает, то не способен правильно идентифицировать оттенки уменьшительности или преувеличения, придаваемые суффиксами *-ИШК-* и *-ИЩ-*.

В результате оказывается, что важность изучения данного аспекта для иностранцев никак не учитывается. А ведь знание словообразовательных норм во многом способствовало бы преодолению интерференции, вызванной влиянием родного языка или языка-посредника, развитию у учащихся языковой догадки, «чувства слова», свободного обращения с лексическим материалом в процессе порождения высказывания и построения текста.

В связи со всем вышесказанным на кафедре русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов были созданы специальная программа курса «Русский язык и культура речи» для иностранных студентов и соответствующее учебное пособие, в которых раздел «Словообразовательные нормы» занимает особое место [2]. Целью данного раздела является представление в системе наиболее значимых моделей образования имен существительных от других частей речи, имен прилагательных (в том числе при помощи суффиксов, придающих слову определенную стилистическую и эмоционально-экспрессивную окрашенность), а также глаголов, объединенных в ряд активных однокоренных гнезд. При этом теоретический комментарий минимизирован по объему и составлен в доступной для иностранной нефилологической аудитории форме.

Наибольшее внимание авторы уделили разработке системы практических заданий, помогающих «снять» трудности, характерные для иностранных студентов в целом, а также предотвратить ошибки, традиционно встречающиеся у конкретных групп учащихся, говорящих на разных языках (английском, французском, испанском и других).

Остановимся подробнее на принципиальных моментах в изложении теоретического материала и типах заданий в данном разделе.

При работе с **именем существительным** особо выделяются продуктивные модели отглагольных существительных, обозначающих **действие**, **процесс** или **результат** и широко используемых в научном и официально-деловом стилях. Это прежде всего существительные среднего рода, оканчивающиеся на *-АНИ(Е)*,

-ЯНИ(Е), -ЕНИ(Е), -ТИ(Е), -СТВ(О), а также пять моделей существительных мужского и женского рода, образуемых от разных групп глаголов:

1) от глаголов движения несовершенного вида — существительные **мужского рода без суффиксов**, например: *приезжать* — *приезд*;

2) от некоторых глаголов совершенного вида — существительные **мужского и женского рода без суффиксов с нулевым окончанием**, например: *ответить* — *ответ*, *записать* — *запись*;

3) от некоторых глаголов несовершенного и совершенного вида — существительные **женского рода без суффиксов**, например: *работать* — *работа*;

4) от некоторых глаголов несовершенного и совершенного вида — существительные **женского рода с суффиксом -К-**, например: *записать* — *записка*;

5) от некоторых глаголов несовершенного вида с основой на **-ИРОВА(ТЬ)** — существительные **мужского и женского рода, реже множественного числа без суффиксов**, например: *анализировать* — *анализ*, *формулировать* — *формула*, *финансировать* — *финансы*.

Для закрепления данных моделей и их активизации предлагаются следующие типы заданий:

1) прочитайте существительные и напишите глаголы, от которых они образованы;

2) от глаголов образуйте существительные, обозначающие действия, процесс или результат;

3) образуйте существительные от глаголов каждой группы, соответствующей одной из перечисленных в комментарии моделей;

4) выразите содержание словосочетаний по-другому, заменив глаголы отглагольными существительными. Обратите внимание на изменение управления (**Образец:** *защищать окружающую среду* — *защита окружающей среды*);

5) выразите значение словосочетаний одним словом (**Образец:** *дать название* — *назвать*).

Другая достаточно многочисленная группа — это **одушевленные и неодушевленные существительные**, обозначающие **субъект действия**. Часть из них образуются от глаголов, часть — от существительных. Перечислим наиболее продуктивные модели.

1. **Существительные, образованные от глаголов с помощью суффикса -ТЕЛЬ** (обозначают лицо, принадлежащее к какой-либо профессии или производящее какое-либо действие, например: *учить* — *учитель*, *основать* — *основатель*; научное понятие, являются термином, названием какого-либо вещества, прибора и т.п., например: *множить* — *множитель*, *растворять* — *растворитель*, *ускорить* — *ускоритель*).

2. **Существительные, образованные от глаголов, существительных и прилагательных с помощью суффиксов -ИК (-ОВИК), -НИК, -ЧИК, -ЩИК** (обозначают лицо, принадлежащее к какой-либо профессии или производящее какое-либо действие, например: *летать* — *летчик*, *вода* — *подводник*; лицо, относящееся к какой-либо возрастной, социальной, профессиональной и т.п. группе, например: *старый* — *старик*, *школа* — *школьник*; предмет домашнего обихода: *чай* —

*чайник*; обозначают лицо или предмет с уменьшительно-ласкательным оттенком значения, например: *брат* — *братик*, *стол* — *столик*.

3. **Одушевленные и неодушевленные существительные** с суффиксами *-ТОР*, *-ОР*, *-ЕР*, *-ЁР*, *-АНТ*, *-ЕНТ*, *-ИСТ*, как правило, образуются от иностранных корней. Они часто имеют книжную стилистическую окраску и близки по значению к существительным с суффиксом *-ТЕЛЬ*.

Здесь стоит обратить внимание учащихся на то, что большое количество существительных мужского рода в русском языке обозначают лиц по профессии, должности, званию и т.п. как мужского, так и женского пола, например: *директор*, *экономист*, *доцент* и т.п.

Однако наряду с такими существительными в некоторых случаях имеются **специальные существительные женского рода**, образующиеся с помощью суффиксов *-ИЦ-*, *-НИЦ-*, *-ЧИЦ-*, *-ЩИЦ-*, *-К-*, например: *певица*, *писательница*, *переводчица*, *танцовщица*, *журналистка*.

Вместе с тем русский язык богат словообразовательными моделями существительных женского рода, обозначающих профессию, род занятий, принадлежность к какой-либо социальной группе и т.п., которые не могут употребляться как нейтральные единицы, соответствующие однокоренным существительным мужского рода, поскольку они имеют различные смысловые, оценочные и эмоционально-экспрессивные оттенки. К таким существительным относятся, в частности, некоторые существительные с суффиксами *-Ш-* (*касси́рша*, *биле́тёрша*), *-ИС-/ЕСС-* (*директриса*, *поэтесса*), *-ИХ-* (*врачиха*) и др.

Назовем некоторые типы заданий для этой группы существительных:

1) определите состав и значение данных ниже существительных; назовите глаголы, от которых они образованы и приведите примеры их употребления;

2) переведите данные ниже существительные на родной язык (язык-посредник), приведите примеры их употребления;

3) образуйте существительные от данных ниже глаголов с помощью суффикса *-ТЕЛЬ*. Если вы не встречали раньше какое-либо из них, постарайтесь догадаться об их значении или обратитесь к словарю;

4) образуйте существительные, обозначающие лицо или предмет, от данных ниже слов и определите их значение;

5) переведите данные ниже существительные на родной язык (язык-посредник);

6) найдите сходство и различие в составе и значении русских слов и соответствующих им слов в вашем языке;

7) продолжите ряды слов с данными ниже суффиксами; подберите к ним определения, используя прилагательные или существительные в форме родительного падежа (*-ТЕЛЬ*: основатель, ... *-ИК*: физик, ... *-НИК*: художник, ... *-ЧИК*: переводчик, ... *-ЩИК*: часовщик, ... *-ТОР*: директор, ... *-ЕНТ(-АНТ)*: президент, ... *-ИСТ*: журналист, ...);

8) к существительным из предыдущего задания подберите соответствующие существительные женского рода (там, где это возможно);

9) переведите на родной язык (язык-посредник) данные ниже существительные женского рода; обратите внимание на смысловые и стилистические оттенки этих слов. Приведите примеры их употребления.

Наконец, большое значение для изучающих русский язык имеет умение правильно употреблять в речи **абстрактные существительные**, образованные от прилагательных или существительных и обозначающие различные **признаки, свойства** одушевленных и неодушевленных объектов, дающие им количественную или качественную характеристику. Эти существительные образуются с помощью суффиксов: *-ОСТЬ / -ЕСТЬ* (усталость, свежесть), *-ОТ(А)* (быстрота, чистота), *-ИЗН(А)* (кривизна, белизна), *-ИН(А)* (глубина, ширина), *-СТВ(О)* (упрямство, геройство), *-ИЗМ* (авантюризм, оптимизм).

Названные модели могут быть закреплены и активизированы с помощью следующих заданий.

1. Образуйте существительные от данных ниже прилагательных.
2. Используя абстрактные существительные, относящиеся к перечисленным выше образцам, дайте полные ответы на следующие вопросы:
  - 1) какие черты характера вы цените в мужчинах? В женщинах? В друзьях?
  - 2) что вызывает в вас осуждение? С какими недостатками характера, по вашему мнению, необходимо бороться?
  - 3) какие черты характера помогают человеку достичь своей цели в жизни? Что может помешать достижению цели?
  - 4) какими качествами должен обладать настоящий ученый?
  - 5) какими типичными чертами характера, по вашему мнению, обладают русские? Что вызывает ваше уважение и что вам не очень симпатично?
  - 6) какие типичные национальные черты есть в характере ваших соотечественников?
3. Используя материал учебников по вашей специальности, расскажите о свойствах каких-либо классов веществ, математических величин, физических объектов и т.п. Приведите примеры употребления абстрактных существительных в научном стиле речи.

Представляя словообразовательные модели **имен прилагательных**, следует отметить, что большинство из них образуются от существительных с помощью суффиксов *-Н-, -ОНН-, -ЕНН-, -ТЕЛЬН-, -АЛЬН-, -ОВ-, -ЕВ-, -СК-, -ЕСК-, -ИЧЕСК-, -ИЧН-, -ЛИВ-, -ЧИВ-, -ИВН-* и др. Такие прилагательные имеют нейтральную стилистическую и эмоциональную окрашенность. Необходимо также обратить внимание иностранцев на то, что при образовании прилагательных иногда происходят чередования согласных в конце основы — *Г/Ж, К/Ч, СТ/Щ, Х/Ш, Ц/Т, Т/Ч, Д/Ж*. Далее учащимся предлагается выполнить ряд практических заданий, например:

- 1) определите, от каких существительных образованы данные ниже прилагательные;
- 2) образуйте прилагательные по образцам, учитывая возможные чередования согласных в конце основы.

Особого внимания требуют специальные суффиксы, придающие прилагательному определенные стилистические и эмоционально-экспрессивные оттенки. В частности, уменьшительно-ласкательный оттенок имеется у прилагательных с суффиксами *-ЕНЬК-, -ОНЬК-*. Эти прилагательные учащиеся образуют по образцу, составляют с ними словосочетания и переводят, проводя параллель с соответствующими моделями в родном языке (языке-посреднике).

При рассмотрении словообразовательных моделей **глаголов** важно подчеркнуть, что одной из отличительных особенностей русской словообразовательной системы является то, что с помощью префиксов от одной основы можно образовать несколько глаголов с разными смысловыми оттенками и разной сочетаемостью. Такие группы глаголов не всегда соответствуют в других языках однокоренным глаголам. Нередко они переводятся с помощью глаголов, имеющих разные основы. Глубокому осознанию, закреплению и отработке данного явления способствует выполнение следующих типов заданий:

1) вспомните данные ниже группы однокоренных глаголов с разными префиксами. Выделите в глаголах каждой группы общую часть, объясните разницу в их значениях;

2) переведите их на родной язык (язык-посредник); составьте с данными глаголами словосочетания и предложения;

3) продолжите ряды однокоренных приставочных глаголов, приведите примеры их употребления;

4) объясните различие в значении данных ниже групп приставочных глаголов. В случае затруднения обратитесь к словарю. Составьте с ними словосочетания и предложения.

В заключение отметим, что апробация вышеизложенного материала по словообразовательным нормам с применением соответствующей методики в широкой и многонациональной студенческой аудитории показало их несомненную эффективность при решении задач, поставленных в курсе «Русский язык и культура речи».

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Царева Н.Ю. Практикум по русскому языку и культуре речи. — М.: РУДН, 2007.
- [2] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Серова Л.К. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов-иностранцев. — М.: РУДН, 2009.

### TEACHING WORD-FORMATIVE NORMS WITHIN THE «RUSSIAN LANGUAGE AND LANGUAGE CULTURE» COURSE TO FOREIGN STUDENTS

N.S. Novikova

Russian Language Department of the Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The paper addresses the core problems of teaching and development of the foreign students' word-formative skills and justifies the «language culture» course as mean to build the required skills.

**Key words:** teaching Russian as a foreign language to non-philologists, culture of speech communication, word-formative norms.



# РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

## **«ОБОСТРЕННОЕ ЧУВСТВО ЖИЗНИ...»: А.Т. ТВАРДОВСКИЙ И И.А. БУНИН О ВЕЧНЫХ ПРОБЛЕМАХ БЫТИЯ**

**С.Р. Туманова**

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

В статье впервые рассматриваются особенности воплощения темы жизни и смерти в творчестве А.Т. Твардовского и И.А. Бунина, анализируются те основы миропонимания двух поэтов, которые сближают их в главной проблеме — смысле человеческого бытия.

**Ключевые слова:** жизнь, смерть, правда, психологизм, память, одиночество, природа, счастье.

«Дорогой Николай Дмитриевич, — писал Бунин Телешову из Парижа, — только что прочитал книгу А. Твардовского («Василий Теркин») и не могу удержаться — прошу тебя, если ты знаком и встречаешься с ним, передать ему при случае, что я (читатель, как ты знаешь, придирчивый, требовательный) совершенно восхищен его талантом, — это поистине редкая книга: какая свобода, какая чудесная удаль, какая меткость, точность во всем и какой необыкновенный народный, солдатский язык — ни сучка, ни задоринки, ни единого фальшивого, готового, то есть литературно-пошлого слова. Возможно, что он останется автором только одной такой книги, начнет повторяться, писать хуже, но даже и это можно будет простить ему за «Теркина» [1. С. 3—4].

Широко известен этот восторженный отзыв Бунина о «Василии Теркине», известно и не один раз высказанное Твардовским сожаление о том, что он не ответил Бунину: «Он мне словно с того света прислал привет, — говорил Александр Трифонович, — а я по какой-то непостижимой причине словом ему в ответ не обмолвился», — вспоминал А.И. Кондратович слова Твардовского в книге «Ровесник любому поколению» [2. С. 244]. Это упущение Твардовский восполнил тем, что посвятил Бунину одну из самых своих значительных и объемных критических работ — статью «О Бунине», написанную в 1965 г. В «Рабочих тетрадях» Твардовского мы находим россыпи прямых и косвенных высказываний о творчестве и личности Бунина.

Что же лежит в основе притяжения этих звеньев одной цепи — писателей и мыслителей, творчество которых столь во многом определяет развитие русской классической литературы XIX—XX вв.?

«Создание интегрального образа повышенной жизни — доминанта всего творчества Бунина, — утверждает Ольга Сливичкая, — его сверхзадача, его высший и сокровенный смысл» [3. С. 10]. Для Твардовского жизнь — в центре внимания, а его художническая задача — «петь жизнь». Однако ценность жизни определяется только на фоне смерти. Твардовский в своей работе о Бунине приводит цитату из «Жизни Арсеньева»: «Люди совсем не одинаково чувствительны к смерти, — говорит Бунин в «Жизни Арсеньева». — Есть люди, что весь век живут под ее знаком, с младенчества имеют обостренное чувство смерти (чаще всего в силу столь же обостренного чувства жизни)... Вот к подобным людям принадлежу и я» [4. Т. 5. С. 73]. К ним принадлежит и Твардовский. И хотя не во всем можно согласиться с ним в оценке Бунина, мы видим, как он постепенно, исподволь приходит к главной мысли в отношении него: «Но ясное и мужественное сознание пределов, которых не миновать, вместе с жизнелюбием и любовью к людям, чувство ответственности перед обществом и судом собственной совести за все, что делаешь и должен еще успеть сделать на этом свете, — позиция более достойная, чем самообман и бездумная трата скупой отпущенного на все про все времени» [4. Т. 5. С. 76—77].

Бунина и Твардовского сближает и то, что они никогда не принадлежали ни к одной из многочисленных литературных школ XX в. Однако Твардовский всегда открыто признавал влияние Бунина: «В моей собственной работе я многим обязан И.А. Бунину, который был одним из самых сильных увлечений моей юности» [4. Т. 5. С. 59].

Как и Бунин, Твардовский не создавал своей собственной философии и не высказывал предпочтений какой-либо философской системе. Гораздо важнее то, что он, как и Бунин, следовал правде жизни. «О внимании к точности и достоверности изображения свидетельствуют многие высказывания и самого писателя, — пишет о Бунине Р.С. Спивак. — Однако эта особенность мировосприятия Бунина органически сочеталась с повышенной чуткостью к самым общим вопросам жизни и смерти, с тенденцией осмысления мира бесконечных явлений в ключе немногих сущностных начал бытия» [5. С. 92]. Главным для Твардовского становится истина или правда, которой он поклонялся и за которую боролся всю жизнь: «да была б она погуще, как бы ни была горька».

Кое-что в оценке Твардовским Бунина можно отнести на счет интуиции художника. Кондратович пишет о том, что «Твардовский, создавая портрет Бунина-художника, видимо сам того не сознавая, пишет как бы и свой автопортрет» [2. С. 249].

Твардовский ощущал, даже, скорее, подсознательно, родство с Буниным именно в чувстве времени, в отношении к памяти, к воспоминаниям и в «повышенном чувстве жизни». «Сквозная проблема — соотношение жизни и смерти» [5. С. 95] в творчестве Бунина оказывается таковой и для Твардовского. Истоки этого можно найти в общности эпизодов их биографий.

В жизни и Твардовского, и Бунина были смерти, сыгравшие определенную роль. У Бунина это смерть маленькой сестры Саши, история которой воссоздана в книге «Жизнь Арсеньева» в сцене смерти Нади. Этот эпизод в книге, главный мотив которой «роль впечатлений о смерти в истории становления личности» [3. С. 97], близок двум эпизодам в воспоминаниях Твардовского: о смерти деда Гордея и смерти маленького сына Саши.

Смерть деда Гордея была первой осознанной смертью в жизни Твардовского, увиденной, по его словам, в четырехлетнем возрасте.

«Я видел смерть, и доля смерти той // Мне на душу мою ребячью пала» [4. Т. 3. С. 66], — напишет он через много лет в 1951 г., во второй половине жизни в знаменитом стихотворении «Мне памятно, как умирал мой дед». О важности этого события говорит и то, что в плане «Автобиографии» за 1914—1917 гг. в первой строке он записывает: «Смерть деда». Но воспоминания были столь сильными и, видимо, важными, что Твардовский через четыре года после написания стихотворения вновь возвращается к ним в своих «Рабочих тетрадях» и записывает все подробности этого столь значительного для потрясенной души маленького мальчика события: «Смерть деда произошла буквально на моих глазах, я помню ее до подробностей, хотя было мне тогда не больше четырех лет» [6. С. 163].

Бунин в «Жизни Арсеньева», рассказывая о впечатлениях мальчика от смерти сестры Нади, обнаруживает свое отношение к смерти. Для него смерть другого человека открывает знание собственной смертности. «Я вдруг понял, что и я смертен, что и со мной каждую минуту может случиться то дикое, ужасное, что случилось с Надей...» [7. Т. 5. С. 59].

Твардовский с не меньшей глубиной и психологизмом передает свои детские чувства: «Помню, что меня все это занимало и глубоко подавляло и устрашало. Понятие об ужасном и неизбежном для всех людей, а значит, и для меня конце просто наполняло меня всего, когда я, отрываясь от той картины, припадал к разостланной на большом „полу“ или каком-то полке над ним, вровень с печкой, овчинной шубе и думал, думал: что же это такое, как все это ужасно. (Первые попавшиеся слова.)» [6. С. 163].

У обоих писателей на первом месте чувство страха от осознания собственной смертности.

Твардовский не случайно указывает в скобках, что это «первые попавшиеся слова», т.е. идущие не из сознания, а от сердца. Этим он подчеркивает, что слова точно передают его чувства, возникшие в столь далеком детстве. Героя Бунина увиденная смерть «надолго лишила чувства жизни». Твардовского это «подавляло и устрашало».

Первое детское потрясение выливается у Бунина в эпизод в романе «Жизнь Арсеньева», а у Твардовского — в стихотворение «Мне памятно, как умирал мой дед» и запись в «Рабочих тетрадях». Пройдя через это первое испытание, оба писателя стараются найти выход, ищут поддержку и в религии. Твардовский переживает желание «посвятить себя Богу», Бунин — желание «быть некогда сопричастным к лику мучеников» [7. Т. 5. С. 60]. Однако ни тот ни другой не находят в этом успокоения.

Исследователь творчества Бунина Юрий Мальцев при постановке проблемы памяти в творчестве писателя говорит о присущем характеру героев Бунина «чувстве включенности человека в цепь поколений и его неотделимости от целого» [8. С. 9] как об основополагающем моменте. Твардовский в статье «О Бунине» отмечает, что «поэзии Бунина в высшей степени присуще постоянное стремление найти в мире „сочетанье прекрасного и вечного“, обрести желанную непреходящую, укрепиться хотя бы в чувстве вселенского и, так сказать, всевременного единства жизни, слиться с этим единством, раствориться в круговороте природы, в смене бесконечной чреды веков.

Пройдет моя весна, и этот день пройдет,  
Но весело бродить и знать, что все проходит,  
Меж тем как счастье жить вовеки не умрет...

В напряженном самовнушении этого чувства слиянности отдельного, личного существования с „вечностью“ и „бесконечностью“ поэт обращается к образам древности, видит свое „я“ обогащенным тысячелетиями, сохранившими на слое пыли в древнеегипетской гробнице следы человеческой ноги...» [4. Т. 5. С. 73—74]. Но разве не эта же мысль выражена самим Твардовским в стихотворении «Горные тропы», написанном пятью годами раньше рассматриваемой статьи, в котором есть и обращение к древности: «Тысячелетья успели // В эти улечься пласты», и высказанная прямо идея преемственности поколений: «Знай и в работе примерной: // Как бы ты ни был хорош, // Ты по дороге не первый // И не последний идешь» [4. Т. 3. С. 139].

У Твардовского нет столь откровенных и разносторонних рассуждений о глубинных процессах психики, как у Бунина, но его мысли о времени, о памяти, о роли и месте в мире каждого человека поражают глубиной и близостью к аналогичным идеям великих предшественников. Роднит их и чувство одиночества, которое появляется и у Бунина, и у Твардовского уже в очень раннем возрасте. Это «одиночество, так сказать, — пишет Мальцев в своей книге о Бунине, — онтологическое, экзистенциальное, одиночество как неизбежное, непреодолимое и неустрашимое ни при каких условиях состояние человеческой души... Это чувство одиночества будет сопровождать его всю жизнь, иногда усиливаясь, иногда ослабевая, но, никогда не исчезая совсем» [8. С. 31].

Концепция одиночества, которая, по словам В. Заманской, является «основой», «базовой» для формирования экзистенциального сознания», у Твардовского присутствует в его внутреннем сознании и выражается во многих произведениях. И всегда мотив одиночества соединяется у него с мотивом смерти. «Проклятое одиночество, — пишет он в дневнике 5 апреля все того же 1927 г. — Оно заставляет меня мысленно вымерять жизнь. 25—30—38 лет — все, ожидать нечего» [9. С. 300]. «И живу и не живу, — продолжает он 4 мая. — Деревца садить не могу — кому?» [9. С. 301]. Он не разрешает себе «грустить, «меланхоличить». «Теперь, — пишет он, — это делают только праздные, ленивые или еще какие-то» [9. С. 301]. И если эти мысли можно отнести частично на счет юношеского максимализма, то более глубокие переживания заставляют его выплеснуть свои чувства в строки об одиночестве в стихотворении о перевозчике: «Ни внуков, ни своей избы, // Сиди в землянке как в колодце. // И — старость... Скоро, может быть, // Его никто не дозвется» [4. Т. 1. С. 38].

Для Твардовского трагизм смерти не столько в физическом умирании, сколько в одиночестве человека перед лицом смерти. Об этом будут написаны пронзительные строчки в дневнике 1938 г. о смерти маленького сына Саши. Смерть сына стала еще ужаснее потому, что он оказался один без родителей в момент смерти. Несколько раз повторяется в записях слово «один»: «оставили мальчика одного...», «нас ужаснуло, что он в больнице один, маленький...». «Все, сынок... — сказал я, — и мы поспешили к машине, а мальчик наш остался один» и созвучное ему слово «покинутый»: «Взглянули еще раз на него, как он лежит, бедный, обиженный, покинутый мальчик с цветком в руках (он очень любил цветочки — особенно любил одуванчики) и закрыли» [10. С. 47].

Соединяя образ смерти с образом одиночества, Твардовский создаст стихотворение «Две строчки», ставшее одним из шедевров лирики XX в. Сливаясь со своим героем, поэт переживает его смерть как свою собственную. В словах «мертвый», «одинокый» выражаются все те же мысли о жизни и смерти, которые волновали его с юности: «Как будто мертвый, одинокий, // Как будто это я лежу, // Примерзший, маленький, убитый // На той войне незначимой, // Забытый, маленький лежу» [4. Т. 2. С. 121].

Признавая, что «смерть — это личное дело, то, с чем нужно встретиться в одиночку», как писал он в 1934 г., Твардовский ищет и находит свой выход из неизбежности «горького конца жизни»: «Я полагаю, что и мой уход, // Назначенный на завтра или на старость, // Живых друзей участие призовет — // И я один со смертью не останусь» [4. Т. 3. С. 67].

«Обостренное чувство жизни» у обоих писателей проявляется и в отношении к природе. Бунин говорил о своем знании природы: «Уже по одному тому, как высока крапива, мог бы я безошибочно определить, какое сейчас время лета. А кроме того, сколько едва уловимых, но мне столь знакомых, родных с детства, совсем особых запахов, присущих только рабочей поре, косьюбе, ржаным копанам!» [8. С. 28]. О Твардовском писал его друг, художник Орест Верейский: «Для него природа была родным домом. Он относился к ней уважительно, похозяйски... Он знал народные приметы и верил им. И если он говорил, что первый снег непременно растает, потому что лег на мягкую, не схваченную морозом землю, что весна нынче будет ранняя или лето дождливое, что гроза пройдет стороной, — мы знали, что так и будет» [11. С. 166]. «В природе, — вспоминал о Твардовском Владимир Лакшин, — он хотел все знать в лицо — каждую птицу, каждое дерево... Да не то что в лесу — на городском бульваре мог остановиться внезапно, как вкопанный, середь дороги, неожиданно прервав разговор, и разглядывать необычной формы листья, почки, побеги» [12. С. 178].

Бунинское стихотворение «И цветы, и шмели...» и стихотворение Твардовского «Жить бы мне век соловьем-одиночкой» являют собой проникновение в тайны природы, которое дает ощущение полноты жизни и противостоит смерти. Они не могли и не хотели понять тех писателей, которые писали о природе отстраненно, не называя трав и деревьев, о которых они говорили. «А.Т. сердился, когда в описаниях природы автор ограничивался общим определением: дерево, птица, цветы. „Для меня это улика. Дерево — так скажи какое: ель, береза, осина? Пти-

ца — так дятел это, дрозд или синица?“ „Разнотравье“, которым отделяются многие деревенские пейзажисты, было одним из самых скомпрометированных для Твардовского слов» [12. С. 179]. Поэтому живут в его поэзии иван-чай, клевер дикий, пырей, горошек, березы и сосны, и поэт не может отказаться от «иной — хоть ничтожной — травинки».

Важнейший элемент художественного мира Бунина — память — также составляет основу миропонимания Твардовского. «Я люблю бывшее вспоминать» — пишет Бунин в 18 лет, «Я помню осиновый хутор // И детство — разбегом коня...», — пишет Твардовский в 17 лет. «Как неправы те, кто считают скорбь о былом у Бунина — лишь поздней „эмигрантской“ ностальгией!» — восклицает Мальцев. То же можно сказать и о Твардовском: как неправы были те, кто в свое время обвинял его в пристрастии к «жестокой» памяти войны в стихах памяти павших, которые он писал еще долгие годы после войны. Необходимость памяти — это свойство сознания обоих писателей, помнить — значит жить, память побеждает смерть.

Желание счастья как одной из движущих сил жизни у обоих писателей оказывается в противоречии с осознанием его мимолетности. Мальцев приводит слова Толстого, сказанные Бунину: «Счастья в жизни нет, есть только зарницы его» и любимый лермонтовский стих Бунина: «И долго на свете томилась она, // Желанием чудным полна» [8. С. 49].

Твардовский вторит своим великим предшественникам: «Подумать — как мало минут неверного и обманчивого счастья, как вся, в сущности, жизнь проходит в ощущении себя бессильным, жалким, недовольным собой до тошноты. И из этого что-то получается» [6. С. 190].

Эта же мысль о жестокости ситуации смерти высказана Твардовским в стихотворении «Мне памятно, как умирал мой дед»: «И вот он умер, и в гробу своем, // Накрытом крышкой, унесен куда-то, // И нет его, а мы себе живем» [4. Т. 3. С. 66].

Антиномичность человеческой души, которая явно выражена у Бунина (у него «сладостна безнадежность», «отчаяние укрепляет меня», «сладостная смерть») свойственна и Твардовскому. Вот что он пишет в октябре 1959 г.: «После обычного уныния (не долгого и не глубокого на этот раз) настроение доброе, живу всем телом и духом, все так хорошо, и немного доволен собой, что, как всегда, тревожно. А уж это значит хорошо, если только и остается, что всегдашняя мысль о смерти, — ведь эта мысль только и сопутствует состоянию внешнего удовлетворения и подъема, когда остается вспомнить, что и этому всему свой срок» [13. С. 160]. Эта мысль реализована в стихотворении «Не знаю, как бы я любил»:

Не знаю, как бы я любил  
Весь этот мир, бегущий мимо,  
Когда б не убыль прежних сил,  
Не счет годов необратимый [4. Т. 3. С. 97].

Твардовский писал статью о Бунине в тяжелый период своей жизни. 1965 г. был годом подведения итогов десятилетней деятельности «Нового мира» и все усиливавшихся гонений на журнал, это был и год смерти матери Твардовского. Его записи в «Рабочих тетрадях» поражают мужеством и силой жизни и пониманием своего предназначения, и глубиной страдания.

Потрясает запись, сделанная 18 января 1965 г.: «Понедельник — день, когда предположительно должно быть известно, что со статьей, с ж[урналом], со мной и др...

Все нависло — должно рухнуть в том или ином смысле. — Читаю Бунина» [14. С. 133].

Большинство заметок Твардовского и важнейшие мысли в статье о Бунине связаны с темой жизни и смерти. Многие они могут сказать нам и об отношении Твардовского к Бунину, и об общности взглядов писателей. Многие можем понять мы благодаря этой перекличке великих умов, перекличке эпох, перекличке человеческих душ. Философские проблемы бытия объединяют разных и по времени, и по творческим задачам художников, делая их собеседниками и единомышленниками. Ведь не случайно Твардовский сказал: «Мы слышим в вечности друг друга // И различаем голоса».

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Цит. по: Кондратович А.И. Александр Твардовский. Поэзия и личность. — М., 1978.
- [2] Кондратович А.И. «Ровесник любому поколению»: Документальная повесть. — М., 1984.
- [3] Сливцкая О.В. «Повышенное чувство жизни»: Мир Ивана Бунина. — М., 2004.
- [4] Твардовский А.Т. О Бунине // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1976—83 (Далее цит. по этому изданию с указанием в тексте тома и страницы).
- [5] Спивак Р.С. Русская философская лирика. 1910 годы. И. Бунин, А. Блок, В. Маяковский. — М., 2003.
- [6] Твардовский А.Т. Из рабочих тетрадей (1953—1960) // Знамя. — 1989. — № 7.
- [7] Бунин И.А. Жизнь Арсеньева // Собр. соч. в 8 т. — М., 1993—2000 (Далее цит. по этому изданию с указанием в тексте тома и страницы).
- [8] Мальцев Ю.В. Иван Бунин. 1870—1953. — Посев, 1994.
- [9] Твардовский А.Т. На пути к «Стране Муравии» (Рабочие тетради поэта). Из истории советской литературы 1920—1930-х годов. — М., 1983.
- [10] Твардовская М.И. Колодня // Воспоминания об А.Т. Твардовском. — М., 1978.
- [11] Верейский О. К двум портретам // Воспоминания об А.Т. Твардовском. — М., 1978.
- [12] Лакин В.Я. Открытая дверь: Воспоминания и портреты. — М., 1989.
- [13] Твардовский А.Т. Из рабочих тетрадей (1953—1960) // Знамя. — 1989. — № 9.
- [14] Твардовский А.Т. Рабочие тетради 60-х // Знамя. — 2001. — № 12.

## **«HEIGHTENED SENSE OF LIFE...»: A.T. TVARDOVSKY AND I.A. BUNIN ABOUT ETERNAL PROBLEMS OF EXISTENCE**

**S.R. Tumanova**

The Department of Russian language

Medical faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article discusses specific points of view of A.T. Tvardovsky and I.A. Bunin on matters of life and death, analyzes the main aspects of their world outlook, which unites them in understanding the meaning of human existence.

**Key words:** life, death, truth, psychological analysis, memory, solitude, nature, happiness.

---

## ДВА ПЛАТОНОВЫХ: КТО ЖЕ БЫЛ ЧЛЕНОМ СОДРУЖЕСТВА ПИСАТЕЛЕЙ РЕВОЛЮЦИИ «ПЕРЕВАЛ»?

А.Ю. Овчаренко

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

В статье поставлена проблема методологического описания литературных групп 1920—1930-х гг. в России. На основе архивных материалов уточнен состав Содружества «Перевал», доказано, что Андрей Платонов никогда не входил в состав Содружества.

**Ключевые слова:** литературные группы, «Перевал», Андрей Платонов.

Внимание к общим проблемам литературного развития, к выявлению закономерностей литературного процесса, его движущих сил в современной литературной науке не может не радовать — мы постепенно получаем все более полное представление обо всей историко-культурной эпохе после 1917 г., в нашем сознании начинают сходитьсь воедино разъединенные «материки» русской литературы XX в. — литература метрополии, литература диаспоры и «потаенная» литература.

Но плодотворная попытка увидеть литературный процесс XX в. с позиции «вненаходимости», целостно, выработка метаязыков для описания этой литературы (Н. Лейдерман), «новый взгляд» на литературу прошедшего столетия, представление о ней как об одной из сфер воплощения национального характера (М. Голубков) подчас чрезмерно расширяет поле зрения, таит в себе опасность упустить менее крупные, но существенные подробности, своеобразную литературную «почву»: борьбу литературных группировок и противостояние литературных журналов, многочисленные дискуссии, творчество писателей так называемого «второго ряда», их литературные биографии (о важности изучения которых в разное время говорили Г. Винокур, В. Жирмунский, Л. Гинзбург и многие др.) и т.п. Для эпохи 1920-х гг. это было особенно значимо, ведь содержание литературного процесса во многом определялось противостоянием РАПП, ЛЕФ и «Перевала».

Если общая методология описания литературных объединений, кружков и салонов XIX в. разработана достаточно полно, то состав литературных групп XX в. и общие принципы их организации пока мало изучены и практически не описаны [1; 2]. Для России эти формальные стороны литературного процесса были важны еще и потому, что литературные группы имели свои печатные органы, вокруг которых объединялись не только писатели, но и партийные деятели. Противостояние литературных групп было и скрытым противостоянием различных партийных групп и различных точек зрения на развитие России — особенно ярко это проявилось в случае с «Красной новью».



О персональном составе созданных по партийному принципу МАПП и РАПП многое известно. С момента своего возникновения они вели точный учет своей деятельности: достаточно обратиться к фондам Отдела рукописей ИМЛИ РАН, что убедиться в том, что заседания, проводимые с завидной регулярностью, тщательно протоколировались. Именно поэтому А. Воронский (выступавший в партийной дискуссии 1923 г. против бюрократизации партии и государственной жизни) и молодые писатели, стоявшие у истоков Содружества «Перевал», стремились избежать этого формального единения.

«Без жестких формальных правил» — это стало одним из основных принципов недолгой истории существования «Перевала».

Во всех своих выступлениях перевальцы развивали и основополагающий организационный принцип Содружества, сформулированный ранее А. Воронским: члены группы не ограничены никакими формальными рамками и декларациями. Неслучайно перевальцы называли себя не «ассоциацией», не «фронтом», а «содружеством». Протоколов собраний (по воспоминаниям современников — Г. Левича, Г. Глинки, В. Шаламова и др.) не велось: в РГАЛИ остался лишь бланк чуть больше блокнотного листа с шапкой «Перевал».

Из-за отсутствия черновиков, писем, рукописей и других документов перевальцев судить о составе Содружества можно лишь по подписям под декларациями и программными документами (заявки, статьи в ЛГ, письма в Отдел печати ЦК), библиографическим материалам в антологии «Перевальцы», некоторым статьям и рецензиям самих идеологов «Перевала» — А. Лежнева, Д. Горбова, по статье «Перевал» в первом издании литературной энциклопедии, проекту «Истории русской литературы», сохранившемуся в РГАЛИ, и воспоминаниям перевальца Г. Глинки [3].

Невнимание к подробностям литературной биографии писателя порождает устойчивые ошибки, подчас приобретающие характер мифов. Одним из таких мифов стало участие Андрея Платонова в Содружестве писателей «Перевал». Пока точно неизвестны истоки этой ошибки. Фамилии А. Платонова нет среди подписавших декларацию «Перевала», нет упоминаний о его участии в Содружестве и в первом издании «Литературной энциклопедии».

Одним из первых заговорил о А. Платонове как о перевальце Г. Струве в первом издании своей книги «Russian Literature under Lenin and Stalin 1917—1953» (1935). Известно, что эта книга долгое время была популярным в среде западных славистов учебником. Точку зрения Г. Струве разделяет в более поздней статье и авторитетный исследователь творчества Андрея Платонова Е. Толстая-Сегал [4].

К сожалению, даже в наиболее полном на сегодняшний день библиографическом указателе под научной редакцией Н.В. Корниенко Андрею Платонову ошибочно приписывается авторство рассказа «Броневые отвалы», опубликованного в сборнике № 2 «Перевала» (1924) [5. С. 22]. Достаточно поверхностного знакомства с этим текстом, чтобы увидеть, насколько сильно отличается его стиль от стиля ранних рассказов Андрея Платонова. Н.В. Корниенко скорректировала свою позицию, справедливо назвав «казусом» зачисление Андрея Платонова в «Перевал» [6].

Необходимо внести ясность: Андрей Платонович Платонов (Климентов) никогда не состоял в Содружестве «Перевал». В опубликованных в последнее время архивных документах есть слова Андрея Платонова о том, что он никогда не входил в состав «Перевала»: «Меня путают с Алексеем Платоновым... со многими перевальцами я был дружен» [7]. Действительно, членом «Перевала» был другой Платонов — Алексей, автор рассказов и сборников «Броневые отвалы» (1924); «Макар, карающая рука» (1930); «Сплав. Очерки и рассказы» (1932). Именно эти книги перечислены Алексеем Платоновым в составленном им списке своих печатных работ [8].

Видимо, Алексей Платонов не принимал активного участия в литературной деятельности «Перевала», его подписи нет ни под одним программным документом, его рассказы не включены в антологию «Перевальцы» (1930). И о самом Алексее Платонове из сохранившихся в РГАЛИ документов из фондов Московского товарищества писателей и «Литературной газеты» известно немного: Платонов Алексей (Романов Пётр Алексеевич) 1900—1937 (?), родился в Симбирской губернии, крестьянин, писатель, член ВКП(б) с 1918 г. Печатался с 1922. Член групп «Молодая гвардия» и «Перевал», затем — РОПКИП. В 1937 г. Алексей Платонов был исключен из партии, затем, очевидно, арестован и расстрелян. В фонде редакции «Литературной газеты» в РГАЛИ сохранился документ, проливающий свет на причины этого: «Недавно партийной организацией Гослитиздата был исключен из партии бывший перевалец Алексей Платонов, автор книги „Макар — карающая рука“, в которой он с восторгом писал о Троцком. Эту пакость он переиздал в 1934 году» [9]. Восторженное отношение к Л. Троцкому в то время было страшным обвинением.

Несмотря на то что Андрей Платонов не был перевальцем, следует, очевидно, говорить не о формальном членстве Андрея Платонова в «Перевале», а об их творческом взаимодействии, ведь каждый писатель «работает не в одиночку, а бок о бок со своими единомышленниками, друзьями, товарищами по ремеслу и т.д.» [10]. Такое творческое взаимодействие характерно для русской литературы XX в.

Многие писатели старшего поколения выступали в роли своеобразных «мэтров», вокруг которых объединялись молодые авторы: Н. Гумилев и «Цех поэтов», Е. Замятин и «Серапионовы братья». Перевалец Н.П. Смирнов говорил о том, что И. Катаев, чья повесть «Сердце» стала художественным манифестом Содружества, «учился многому у А. Платонова» (особенно ярко это проявилось в повести «Молоко») [11].

Налицо и обратное взаимодействие: повесть И. Катаева «Ленинградское шоссе» (1932) сюжетными линиями связана с рассказом Андрея Платонова «Третий сын» (1936).

Из воспоминаний дочери члена «Перевала» Н. Тришина (Н. Одоева) Л.Н. Смолдыревой-Тришиной известно, что А. Платонов, А. Новиков и Н. Тришин были связаны тесной дружбой не только как земляки, но и как литературные единомышленники. Не случайно эстетике Андрея Платонова близки повести А. Новикова «Причины происхождения туманностей. Любительское исследование беспокойного человека», «Обиход вольного разума» (обе — 1929) и «Комбинат обще-

ственного переустройства (тихие мотивы многоликой жизни)) (1931). Для произведений перевальцев — писателей «платоновского круга» — Н. Тришина, А. Новикова, В. Кудашева — была характерна и общность тем. Они, так же как и Андрей Платонов, пытались сохранить «слабую силу жизни», показать, что «простаки», «кустари» (А. Новиков), крестьяне (В. Кудашев) и есть ее хранители. В донесениях в секретный отдел НКВД речь даже шла о «малой группировке» Андрея Платонова, в которую были включены А. Новиков, В. Кудашев, Н. Одоев (Н. Тришин) [7].

Творческое взаимодействие Андрея Платонова и «Перевала», выявление общих стилистических и жанровых закономерностей их прозы нуждаются в более глубоком изучении. Пока же лишь в первом приближении можно говорить о восприятии Платоновым эстетики позднего, начиная с 1927 г., «Перевала»: это было общее стремление создать образ «гармонического человека будущего» (что было частью перевальского «синтетического культурного идеала нашего времени», создаваемого А. Лежневым и И. Катаевым). При этом Андрей Платонов не принимал такие их основополагающие идеи, как «искренность» и «моцартианство». Различались и литературная позиция Андрея Платонова и «Перевала»: если для А. Воронского и «Перевала» РАПП всегда была врагом номер один, то Платонова (считавшего себя пролетарским писателем) с РАПП связывали непростые отношения [11].

Очевидно, что все эти темы требуют отдельного исследования. Очевидно также, что изучать историю литературы следует, не только традиционно обращаясь к анализу общих проблем литературного процесса 1920—1930-х гг., не только к творчеству «литературных генералов», но, и обращаясь к другим, менее известным, иногда забытым писателям, без которых картина литературного процесса 1920—1930-х гг. будет неполной.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Фельдман Д.М.* Салон-предприятие: писательское объединение и кооперативное издательство «Никитинские субботники» в контексте литературного процесса 1920—1930-х годов. — М.: РГГУ, 1998.
- [2] *Овчаренко А.Ю.* Содружество писателей революции «Перевал» в литературном процессе 1920—1930-х гг.: Дисс. ... к. ф. н. — М.: РУДН, 2007.
- [3] *Глинка Г.А.* Погаснет жизнь, но я останусь: Собрание сочинений. — М.: Водолей Publishers, 2005.
- [4] *Толстая-Сегал Е.* Идеологические контексты Андрея Платонова // Андрей Платонов. Мир творчества. — М.: Совр. писатель, 1994.
- [5] Андрей Платонович Платонов: Жизнь и творчество: Биобиблиогр. указ. произв. писателя на рус. яз., опубл. в 1918 — янв. 2000 г. Лит. о жизни и творчестве / Рос. гос. б-ка; Сост.-ред. В.П. Зарайская; Науч. конс. Н.В. Корниенко. — М.: Пашков дом, 2001.
- [6] *Корниенко Н.В.* «Нэповская оттепель»: становление института советской литературной критики. — М.: ИМЛИ РАН, 2010.
- [7] Страна философов Андрея Платонова: проблемы творчества. — Вып. 4, юбилейный. — М.: ИМЛИ РАН, 2000.
- [8] *Платонов Алексей.* Список печатных трудов, поданный в группком издательства МТП. — РГАЛИ. — Ф. 1651. — Оп. 1. — Ед. хр. 3. — Л. 7.
- [9] Фонд редакции «Литературной газеты». — РГАЛИ. — Ф. 634. — Оп. 1. — Ед. хр. 447. — Л. 47—48, 49.

- [10] Эйхенбаум Б. Предисловие // Аронсон М., Рейсер С. Литературные кружки и салоны. — М.: Академический проект, 2001.
- [11] Смирнов Н. На перекличке дружбы // Воспоминания об Иване Катаеве. — М.: Сов. писатель, 1970.
- [12] Малыгина Н.М. Андрей Платонов: Поэтика возвращения. — М.: ТЕИС, 2005.

## **TWO PLATONOV: WHO WAS A MEMBER OF THE WRITERS OF REVOLUTION COMMUNITY “PEREVAL”?**

**A.Y. Ovtcharenko**

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

The article poses the problem of the methodological description of literary groups of 1920—1930's in Russia. The community «Pereval» membership is specified on the basis of archival materials, it is also proved that Andrey Platonov had never been a member of the community.

**Key words:** literary groups, «Pereval», Andrey Platonov.

---

## НАШИ АВТОРЫ

---

**Атабекова Анастасия Анатольевна** — д.ф.н., профессор, зав. кафедрой иностранных языков юридического факультета РУДН (e-mail: urdekanat@mail.ru)

**Василенко Лариса Юрьевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета РУДН (e-mail: urdekanat@mail.ru)

**Глазова Оксана Григорьевна** — к.ф.н., доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Должич Елена Анатольевна** — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков РУДН (e-mail: izotova56@mail.ru)

**Лутин Сергей Алексеевич** — д.ф.н., доцент, зав. кафедрой русского языка Московского авиационного института (e-mail: rus@mai.ru)

**Алексеева Инна Константиновна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка Московского авиационного института (e-mail: rus@mai.ru)

**Маслова Ирина Борисовна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Коржавых Элеонора Александровна** — д.фарм.н., старший научный сотрудник, профессор кафедры управления и экономики фармации ФПК медицинских работников РУДН (e-mail: kisliy2@gmail.com)

**Соколова Надежда Васильевна** — старший преподаватель кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Арзуманова Раиса Аркадьевна** — к.пед.н., доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Балыхина Татьяна Михайловна** — д.пед.н., профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

**Варламова Ирина Юрьевна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: engn\_rudn@mail.ru)

**Гостева Юлия Николаевна** — к.пед.н., доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН, ведущий научный сотрудник лаборатории обучения русскому (родному) языку Института содержания и методов обучения РАО (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Емельянова Елена Владимировна** — старший преподаватель кафедры переводческого дела и иностранных языков Актобинского университета «Дуние», Казахстан (e-mail: jemeljanowa@mail.ru)

**Новикова Анна Константиновна** — к.ф.н., ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН (e-mail: novikovaak@mail.ru)

**Розанова Светлана Петровна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры № 2 факультета РЯ и ОД РУДН (e-mail: rozanova2004@mail.ru)

**Руденко-Моргун Ольга Ивановна** — д.пед.н., профессор, профессор кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: flags@rudn.ru)

**Архангельская Алла Леонидовна** — к.пед.н., доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: flags@rudn.ru)

**Дунаева Лариса Анатольевна** — д.пед.н., доцент, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (e-mail: rkigf@philol.msu.ru)

**Черкашина Татьяна Тихоновна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры культурологии Государственного университета управления (e-mail: ttch2004@yandex.ru)

**Будильцева Марина Борисовна** — к.ф.н., доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: engn\_rudn@mail.ru)

**Новикова Наталья Степановна** — к.ф.н., доцент, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: engn\_rudn@mail.ru)

**Туманова Светлана Рачиковна** — к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

**Овчаренко Алексей Юрьевич** — к.ф.н., доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: russ\_yur\_rudn@mail.ru)