

НОВОЕ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТООУСТАНАВЛИВАЮЩИЕ СРЕДСТВА КАК ОСОБЫЕ СТИЛИСТИКО-ТЕКСТОВЫЕ ЕДИНИЦЫ РАЗРУШЕНИЯ «МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗЦОВОСТИ»: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации преподавателей РКИ
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, 117198 Москва, Россия

Т.Т. Черкашина

Кафедра русского языка и межкультурных
коммуникаций в управлении
Государственный университет управления
Рязанский проспект, 99, Москва, Россия, 109542

Лингводидактический аспект формирования диалогической компетенции рассматривается в рамках актуализации системы методической работы по развитию у студентов навыков употребления в речевой практике специальных языковых контактоустанавливающих средств, позволяющих диалогизировать монолог.

Ключевые слова: стилистико-текстовые единицы, система разноуровневых языковых средств, металогия, диалогичность.

Современная речевая практика демонстрирует стремление к разрушению «монологической образцовости» речи: приверженность диалогу демонстрируется на всех уровнях управленческого общения [1. С. 354]. Актуализация диалога как формы речи, объясняющая прагматический интерес топ-менеджеров разного уровня к диалогическому стилю общения, ставит перед лингводидактикой не менее важную задачу построения лингвистической метамодели, включающей в себя систему упражнений, направленных на формирование знаний, умений и навыков употребления в речи специальных языковых контактоустанавливающих средств. «Мода» на диалог объясняется тем, что многомерный мир не может быть освоен людьми с монологическим типом мышления: возрастающее число проблем ввиду их полимодального характера требует междисциплинарного анализа и синтеза. Кроме того, текст, в котором имеет место намеренная, ярко выраженная диало-

гичность, характеризуется большей информативностью и информационной насыщенностью. Эта особенность текста связана прежде всего с удивительной способностью языковых единиц приобретать, «приращивать» новые значения в контексте монолога [6. С. 142].

Любая мысль человека, по мнению М.М. Бахтина, рождается и формируется в процессе диалогических отношений: «Смысл любого речевого общения — ответ на вопрос» [4. С. 286]. Онтологически диалогичность восходит к одному источнику — быть средством познания и способом субъектного отражения действительности. Многие ученые, например В.И. Аннушкин, Т.М. Балыхина, А.К. Михальская, С.А. Минеева, И.А. Стернин и др., связывают диалогичность с употреблением тех или иных специальных приемов построения текста, которые называют средствами диалогизации речи [3. С. 196]. Среди них выделим лингвистические и экстралингвистические, взаимосвязанность и взаимообусловленность употребления которых детерминирована спецификой межличностного общения [5. С. 27]. К экстралингвистическим средствам относятся следующие: имитация диалога, или речь-беседа с воображаемым собеседником, во время которой адресант отвечает на предполагаемые вопросы, задает свои, создавая эффект спектакля одного актера, что требует формирования не только специфических риторических умений, но и развития общей речевой культуры языковой личности (ЯЛ), основанной в том числе на знании законов управленческой коммуникации. Кроме того, к средствам диалогизации монолога относятся различные лексические, грамматические, стилистические единицы и иные средства, которые влияют на реакцию собеседника, имитируя, программируя ее, — стилистический прием скрытой полемичности, «драматизации» речи.

В современных исследованиях по стилистике текста наряду с категориями, отражающими свойства текста, рассматриваются особые стилистико-текстовые категории, определяемые как функциональные языковые контактоустанавливающие средства (ЯКУС). ЯКУС — это система разноуровневых языковых средств (включая текстовые), объединенных в интердискурсе функционально-семантически и стилистически. Так, например, «монологическая образцовость» научно-информативной речи опровергается практикой адресации информации путем диалогизации монолога и реализации собственно коммуникативной функции языка в контексте широкого понимания диалога как взаимодействия в тексте автора и слушателя.

Среди средств диалогизации монолога, которые представлены широким полем языковых средств, мы выделили наиболее востребованные, достаточно полно выражающие диалогические отношения между коммуникантами:

— цитация, риторический вопрос и риторическое восклицание, косвенная речь, ссылки, сноски, вопросно-ответные комплексы («А как вы думаете, что такое плюрализм? Нет! Это вовсе не то, что вы думаете...» (Козьма Прутков);

— имитация диалога с реальным или воображаемым собеседником или внутренний диалог («Очень часто возникает вопрос: „Нужно ли учиться и нужно ли учить?“; а за ним еще один: „Хотим ли мы возрождения России, ее промышленности, ее науки?“ Тут ответ находится легче: мы все этого хотим» (Актовая лекция лауреата Нобелевской премии, вице-президента РАН Ж. Алферова);

— вводные слова и вставные конструкции («Вообще в отношении к прошлому у нас торжествует антиисторизм, во-первых, потому, что мы пытаемся смотреть на „Аврору“ с яхты Абрамовича. Для нас карточная система — кошмар, а вот для людей, переживших голод и войны, — спасение. У нас, кстати, карточки отменили в 47-ом году, а в Англии — в 50-е годы» («МК» от 6 декабря 2010 г., интервью с Ю. Поляковым «Непрозападный прозаик»);

— авторизация или апелляция к слушателю («Задумайтесь, так ли уж важно то, что вас сейчас волнует? Обратите свой взор в толщу столетий, и вы увидите...» (В. Гюго);

— языковые средства совместности («Мы вместе с вами...», «Я разделяю ваши опасения...» и др.);

— введение мнения оппонента («Да, я понимаю, что меня тут легко „срезать...“»);

— языковые формулы для выражения личной позиции («Я убежден, что...», «Считаю необходимым заметить...» и др.);

— синтаксические модели, помогающие драматизировать содержание речи («Если предположить, что...», «Мы могли бы чуть-чуть пофантазировать и взглянуть на проблему совсем с другой стороны...» и др.);

— акцентирующие частицы; указательные местоимения и наречия; местоименно-глагольные формы 1 и 2 лица и др.

Таким образом, можно сказать, что диалогичность трактуется как явление стиля там, где имеет место применение *металогии*, т.е. употребление в тексте слов и выражений в переносном значении с целью установления и поддержания контакта с аудиторией [7. С. 126]. В этой связи в учебную практику необходимо включать соответствующие задания, составленные на основе актуальных для студентов текстов [5. С. 28].

Рассмотрим наиболее востребованные в управленческой практике средства диалогизации монолога.

Цитация как ссылка на авторитетное мнение используется как одно из образных средств номинации проблемы, например: «Нелишне напомнить слова, сказанные великим реформатором: „Вам, господа, нужны великие потрясения; нам — нужна великая Россия!“» (из речи П.А. Столыпина 12/24 мая 1907 в Государственной Думе).

Ссылки как привлечение внимания слушателя к точным, подтвержденным сведениям. Это могут быть предложения обратить внимание на статистические данные, схемы, графики, таблицы, например: «Обратите внимание...», «Рассмотрите...», «Сопоставьте...» и т.п.

Вводные слова и словосочетания — наиболее употребительные контактоустанавливающие средства в силу многообразия выражаемых ими модальных значений.

Вставные конструкции, обозначающие средства авторизации: «Я считаю (думаю, полагаю, обещаю, ручаюсь, уверен и др.)».

Языковые средства адресации и побуждения: «Как вы понимаете (как вы убедились, как видите, запомните, возразите, отметьте и др.)».

Языковые средства совместности: «Мы хорошо знаем (помним, мы с вами посмотрим, решим, скажем прямо и др.)»

Средства имитации диалога: обращения, вопросно-ответные единства как предположения о возможных вопросах: «Разве можно говорить о ней? Она — как живая тайна. (И.А. Ильин «О России»); собственно риторические вопросы как формулировка проблемы, на которую автор вопроса сам же и отвечает, и проч.

Сложноподчиненные предложения с придаточными условия как грамматический способ выразить гипотетичность проблемы, условия ее реализации: «Но раз признан принцип отчуждаемости, то кто же поверит тому, что, если понадобится со временем... Вообще, если признавать принцип обязательного количественного отчуждения... Ведь если теперь, в 1907 году...» (из речи П.А. Столыпина).

Местоименно-глагольные формы 1 л. ед. и мн. числа как приглашение к сомышлению, к поиску ответа на вопрос.

Противительные союзы как способ выразить авторское несогласие с целью привлечения внимания аудитории к данной постановке проблемы: «Однако статистика такова, что...».

Восклицательные предложения призваны выразить эмоциональную оценку авторского видения проблемы и привлечь внимание слушателей, побудить к речемыслительным действиям, к активной позиции: «О, эти цветущие луга и бескрайние степи! О, эти облачные цепи и гряды, и грозы, и громы, и сверкания! О, эти темные рощи, эти дремучие боры, эти океаны лесов!» (И.А. Ильин «О России»).

Модальные частицы, акцентирующие внимание слушателей на важной информации: «И пусть не говорят, что „русская культура началась всего лишь век тому назад“, что русский народ малограмотен...», «Но разве на одном чувстве можно строить характер народа?» (И.А. Ильин «О России»).

Указательные местоимения и наречия как способ выделения важной информации, прямого указания на нее: «Вот она — эта склонность русского народа возвращать те общественные формы, которые покоятся на братстве...» (И.А. Ильин «О России»).

Оценочная лексика как отражение авторской позиции по отношению к чему-либо: «И еще один дар дала нам наша Россия: это наш дивный, могучий, наш поющий язык» (И.А. Ильин «О России») [9. С. 120].

Итак, с целью формирования языковой и речевой компетенций следует использовать упражнения рецептивно-продуктивного типа, а также упражнения, содержащие проблемно-поисковые задания:

- языковые упражнения на осмысление и запоминание ЯКУС;
- упражнения на семантизацию имеющихся в тексте-источнике контакто-устанавливающих языковых средств и замену их на синонимичные;
- моделирование плана реализации замысла в изменяющихся условиях общения и его целей в заданном речевом жанре;
- комбинирование языковых тренировочных упражнений, предусматривающих «выход в речь» и направленных на формирование как инструментальных, так и нормативных навыков и умений с опорой на образец;
- упражнения без опоры на образец и др.

Безусловно, главная методическая задача моделирования процесса обучения диалогизации монолога — это не только формирование навыков рецепции специальных языковых средств, но и формирование более высокого уровня осознания семантики и грамматики в их функциональной реализации в речи, т.е. развитие продуктивных навыков владения как всей языковой системой в целом, так и функциональными характеристиками ее отдельных элементов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
- [2] Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. — М.: Изд-во МГУП, 2000.
- [3] Балыхина Т.М. Содержательно-композиционная специфика устной профессионально-деловой речи: Учебное пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [4] Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманистических наук. — СПб.: Азбука, 2000.
- [5] Константинова Л.А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Тула, 2004.
- [6] Романова Н.Н. Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009.
- [7] Черкашина Т.Т. Формирование коммуникативного лидера: метаметодика диалога: Монография. — М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2011.
- [8] Черкашина Т.Т. Критерии оценки уровня сформированности диалогической компетентности студентов-экономистов // Вестник ТГПУ. — 2011. — Вып. 2. — С. 124—129.
- [9] Черкашина Т.Т., Тартынских В.В. Лингвокоммуникации в управлении: Учеб. пособие по культуре речи, риторике, деловому общению. — М.: Издательский дом ГУУ, 2012.
- [10] URL: http://kursy.ru/jur_wrds/

SPECIFIC LINGUISTIC MEANS OF ESTABLISHING CONTACT AS PARTICULAR TEXTUAL AND STYLE UNITS OF BREAKING DOWN MONOLOGICAL STANDARD: LINGUODIDACTIC ASPECT

T.M. Balykhina

Faculty of RFL teachers' professional skills improvement
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

T.T. Cherkashina

Russian language and cross-cultural communication department
State University of Management
Ryazansky prospekt, 99, Moscow, Russia, 109542

The linguodidactic aspect of forming dialogical competences are examined in terms of updating the system behind methodical work on the development of students' ability to orally use special linguistic means of establishing contact that allow a monologue to be made into a dialogue.

Key words: textual and style units, system of multi-level language, methodical, dialogue.

СЛАГАЕМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Л.С. Крючкова

Кафедра русского языка как иностранного
Московский педагогический государственный университет
ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия, 119992

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного, особое внимание уделяется сотрудничеству между преподавателем и студентом в системе и процессе культурно-языкового образования.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, деятельностная модель преподавателя РКИ, форма, функция, грамматическая семантика, коммуникативная и социолингвистическая компетенции, полиэтническая группа.

Профессия преподавателя РКИ — одна из самых молодых педагогических профессий. Она сформировалась приблизительно к 1960-м гг. прошлого столетия в результате того, что с конца 1940-х гг. в вузы Советского Союза на обучение стали приезжать иностранцы с конечной целью получения документа о высшем образовании. Именно поэтому преподаватель РКИ — это вузовский специалист, окончивший университет по направлениям подготовки «Филология» или «Лингвистика», имеющий специализацию по программе «Русский язык как иностранный» и «Методика преподавания русского языка как иностранного», прошедший обучение в аспирантуре или в системе повышения квалификации. Роль преподавателя русского языка как иностранного отражена в работе В.В. Молчановского и Л. Шипилевич, вышедшей в 2002 г. в издательстве «Русский язык. Курсы» [1. С. 83—89]. В работе представлена деятельностная модель, включающая развернутую характеристику готовности преподавателя к исполнению своей профессиональной миссии.

Взаимодействие преподавателя РКИ и иностранного учащегося в современной методической литературе определяется как педагогическое общение. Так как главной задачей является овладение средствами общения и развитие коммуникативных способностей учащегося, педагогическое общение можно охарактеризовать как отношения партнерства между преподавателем и учащимся при организующей роли преподавателя. Преподаватель РКИ является не только партнером учащегося в субъектно-субъектных отношениях учения — обучения, он также призван решать методические, педагогические и информационные проблемы, которые ставит перед ним профессиональная жизнь. Именно благодаря профессионализму преподавателя в значительной степени определяется успешность функционирования методической системы обучения в целом. Как правило, в систему обучения включают:

— самого преподавателя, его профессиональную компетентность, методы работы, личностные качества;

— студента, его потребности, способности, мотивацию и методы работы;

— содержание обучения, формы работы, и систематизацию учебного материала, различные способы проверки результатов обучения;

— среду обучения, т.е. средства обучения и общественно-материальные условия: сроки, этапы, профили, наличие (отсутствие) языковой среды.

Результатом профессиональной деятельности преподавателя должно стать формирование новой языковой личности, овладевающей вторым (третьим) языком (1).

Преподаватель РКИ обязан овладеть основами речевой профессиональной культуры, так как его профессия непосредственно связана с общением со студентами, которые либо начинают изучать русский язык, либо не в полной мере его освоили. Чтобы студенты понимали устную речь преподавателя, необходимо четко формулировать мысли, задания, вопросы и др., создавать различные типы дружеского общения, совместной увлеченности познавательной деятельностью, не нарушая, тем не менее, тонкой грани законов педагогического общения, не скатываясь к общению-заигрыванию с учащимися. Работая в аудитории с иностранными студентами, преподаватель должен заботиться о своем внешнем виде, манере держать себя в аудитории, не забывать и о репутации среди студентов и коллег.

Говоря о профессиональной компетентности преподавателя РКИ необходимо иметь в виду, что преподаватель должен овладеть:

— системными академическими знаниями по русскому языку как родному и по русскому языку как иностранному и уметь объяснить студенту суть языкового явления или речевого высказывания, т.е. овладеть законами функционирования языковых единиц разного уровня;

— типологическими основами родного языка учащегося;

— широкими знаниями родной культуры и культуры иностранного учащегося, включая нормы и правила (русского и иностранного) коммуникативного поведения с целью предупреждения явлений культурного шока;

— способностью понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, участвовать в диалоге культур;

— методикой преподавания РКИ на всех этапах обучения, а также национальными методическими традициями, принятыми в той или иной стране, основами таких наук, как психология, этнопсихология и т.д.;

— методами работы с компьютером как средством управления информацией, способностями работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

— навыками научно-исследовательской деятельности.

Что касается овладения преподавателем РКИ системными академическими знаниями по русскому языку как родному и умениями объяснить студенту суть языкового явления или речевого высказывания, то мы имеем в виду тот факт, что преподаватель РКИ должен знать не только систему родного языка, но и законы функционирования языковых единиц разного уровня. Иностранному учащемуся должен сознательно усваивать языковые единицы не только от формы к функции и от функции к форме, но и понимать их грамматическую семантику. Например, в русском языке субъект может быть выражен именительным падежом имени

существительного, местоимения или другой части речи, но он может быть выражен и косвенным падежом имени: *Я хочу ... — Мне хочется ...* Преподаватель должен объяснить условия употребления подобных синтаксических конструкций, а студент эти знания сознательно усвоить. Студент должен усвоить различную семантику субъекта, например, форма родительного падежа с предлогом «у» выполняет функцию субъекта с семантикой наличия (отсутствия) у субъекта какого-либо предмета: *У меня есть телефон — У меня нет телефона*; функцию субъекта с семантикой болезненного или эмоционального состояния субъекта: *У студента грипп; У сестры хорошее настроение; У меня от усталости кружится голова*; субъекта с семантикой его качественной характеристики: *У парня красивая фигура* и т.д. Поэтому преподавателю, работающему с иностранными студентами, следует постоянно иметь в виду формулу: «форма — функция — грамматическая семантика».

Преподаватель РКИ работает с учащимися на разных этапах обучения: на подготовительном факультете, с бакалаврами, с магистрантами, он в одной группе часто имеет учащихся, владеющих изучаемым языком на различных уровнях. Русский язык как иностранный — предмет комплексный, поэтому в своей деятельности преподаватель должен овладевать учебным материалом различного содержания, разными видами речевой деятельности, формами работы и способами проверки результатов обучения. В работу преподавателя РКИ входят задачи формирования коммуникативной, социолингвистической и других компетенций обучающихся [2. С. 103—129].

Знание родной культуры и культуры иностранного учащегося, включая нормы и правила коммуникативного поведения с целью предупреждения явлений культурного шока, также входит в набор того, чем должен владеть преподаватель русского языка как иностранного. Познание другой культуры, по мнению М. Хайдеггера, является и фактом лучшего овладения «чужим» языком, и фактом приобщения к мировой цивилизации. Такое вовлечение в другую культуру «делает прививку» от неприятия культурных ценностей различных типов культур, т.е. помогает решить в какой-то мере проблему взаимопонимания и терпимости, пробуждает интерес и уважение к чужим культурам [Цит. по: 3. С. 842].

Перед преподавателем русского языка как иностранного встает вопрос, какими социокультурными знаниями уже владеет иностранный учащийся и какие знания ему нужны для коммуникации. Ему важно научить иностранных студентов видеть различия между культурами, улавливать особенности русской культуры, преодолевать сложившиеся стереотипы о русских и о России, помочь овладеть основами поведенческой культуры. Например, практика работы преподавателя показывает, что при общении с японскими учащимися надо иметь в виду, что на японском языке «да» и «нет» не адекватны этим словам в русском языке. «Да» может обозначать не только согласие со сказанным, но и простое подтверждение того, что вас услышали. Слово «нет» почти не употребляется, потому что оно может внести дисгармонию в отношения, а гармоничные отношения в группе для японца важнее, чем новые знания. Китайские учащиеся не любят показывать свое непонимание, боясь «потерять лицо», поэтому они, часто не понимая, что говорит

преподаватель, согласно кивают головой. Во время занятия речь китайца нельзя перебивать, поправляя его ошибки, так как из-за боязни «потерять лицо» он может замкнуться в себе или после занятий даже выразить свое неудовольствие поведением преподавателя. В поведении учащихся из арабских стран сильны исламские традиции, которые также необходимо учитывать. Американцы крайне негативно относятся к излишним расспросам, считая, что русские преподаватели навязчивы и любопытны.

Непонимание системы социокультурных поведенческих координат может вызвать культурный шок у иностранного студента. Так, у японских учащихся вызывает недоумение наступательная, по их мнению, манера общения русского преподавателя. Тайские учащиеся пугаются громкой речи преподавателя. А греки-киприоты сами громко говорят и часто эмоционально ведут себя на занятиях, поэтому не реагируют на тихий голос преподавателя. Считая многие фразы русского речевого этикета излишне эмоциональными, европейские учащиеся с трудом воспринимают, например, некоторые русские конструкции несогласия с точкой зрения собеседника: «С этим нельзя согласиться», «Нет, это не так», «Думаю, вы не правы» и т.д.

Знание культуры поведения той или иной нации помогает преподавателю самому не попадать в ситуации культурного шока. При знакомстве, например, с иранскими мужчинами женщина не имеет права протягивать ему руку, в то время как женщина-немка первой протягивает руку в момент знакомства, и этот факт принят в немецкой этикетно-бытовой культуре. Если немецкие учащиеся одобряют лекцию преподавателя, то по ее окончании дружно стучат костяшками пальцев по поверхности стола в знак одобрения и благодарности. В китайском обществе нельзя сидеть, закинув ногу на ногу: не принято показывать ступни ног, так как считается, что ступни человеческих ног — это самое грязное место у человека.

Преподаватель РКИ должен выступать и как режиссер, и как актер одновременно. Он «обречен» на постоянное саморазвитие и самореализацию, так как ему приходится работать со студентами разных уровней владения языком, разных национальностей, часто в полиэтнической группе. В работе со студентами преподавателю приходится учитывать не только родной язык учащегося, но и психологические особенности языковой личности студента: интроверта/экстраверта, аудиала/визуала, учитывать скорость восприятия и запоминания учебного материала, решать проблемы запоминания и забывания. Поэтому он должен заботиться о личностном росте, совершенствовать свои знания в новейших достижениях методической науки, педагогики, психологии, этнопсихологии и т.д., разрабатывать различные системы обучения, учитывающие психологические и этнопсихологические особенности студентов.

Например, китайские студенты, обучающиеся у себя на родине, ориентированы прежде всего на получение информации о системе языка, а затем на практическое применение полученных знаний, т.е. формированию коммуникативной компетенции предшествует тщательная языковая подготовка и тренировка. Предпочтение отдается такому виду речевой деятельности, как чтение. На основе чтения, которое сопровождается письмом, формируются другие виды речевой деятельно-

сти. Чтение используется как при введении лексики, грамматики, так и при обучении говорению. Обучение аудированию предпочтительнее в китайской аудитории организовать с опорой на печатный текст, так как китайские учащиеся, будучи визуалами, плохо на слух воспринимают русскую речь. У арабов слуховые навыки развиты гораздо лучше, чем у китайцев, но и их надо учить письменной речи.

Тренировочные упражнения предполагают организацию тщательного контроля и коррекции, что является необходимым элементом учебного процесса. Организация применения полученных знаний и умений в практике предполагает пролонгированную тщательную тренировку, контроль и коррекцию. Коммуникативная практика становится, таким образом, эффективной только после многочисленных тренировочных упражнений. Прохождение каждой лексико-грамматической темы сопровождается обильным визуальным материалом.

Для китайских студентов предпочтительны следующие особенности организации учебного процесса: а) спокойный медленный темп урока, позволяющий обдумывать учебный материал в ходе учебного занятия; б) активное использование технических и наглядных средств обучения (рисунков, схем, таблиц) для целей визуализации учебного материала и его семантизации и др.; в) наличие большого количества тренировочных упражнений, которые регулярно проверяются преподавателем; г) наглядное представление элементов культуры России — живопись, фотографии, карты; д) включение языковых игр, прежде всего игр со словами, которые позволяют запомнить значение и употребление слов; е) огромное значение в ходе обучения русскому языку в китайских вузах уделяется контролю. Учащиеся пишут диктанты, сочинения, выполняют разные упражнения в основном грамматического характера, которые проверяются преподавателем.

Следовательно, работая в китайской аудитории, необходимо постепенно переходить на российскую методику обучения с учетом национальных методических традиций.

Преподаватель РКИ в своей педагогической деятельности должен использовать все современные средства обучения: не только бумажные носители информации, но и возможности компьютерной техники, электронной почты, Интернета. Однако не следует забывать, что никакая компьютерная программа, никакие возможности Интернета не заменят искусства преподавателя, который обучает студентов с их помощью, осознает социальную значимость своей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности. Ему необходимо регулярно самосовершенствоваться и саморазвиваться, ежедневно повышать профессиональную квалификацию. Если он работает в вузе, то обязательно должен публиковать научные статьи, учебники, учебные пособия, монографии.

По нагрузкам на нервную систему психологи иногда сравнивают труд преподавателя с трудом летчика-испытателя. Постоянное напряжение, переключение с одного вида деятельности на другой, смена ситуаций, полная отдача душевных сил, изменение уже продуманного плана занятий, в некоторых случаях потеря контакта с учащимися и необходимость возобновления этого контакта и т.д. Преподаватель РКИ призван сочетать в себе качества и методиста, и эрудита, и человека,

горячо любящего свою профессию и своих студентов. «Суть творчества — самоотдача» — эта фраза Бориса Пастернака может быть применена к деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Профессия преподавателя РКИ отличается еще и тем, что труд, вложенный в студента, не пропадает, студент, овладевая языком и профессиональными знаниями, социализируясь в условиях обучения, формируется как новая языковая личность. Получив диплом и отправившись на родину, студент, как правило, на всю жизнь сохраняет самые теплые воспоминания о России, о преподавателе, пишет письма, звонит, поздравляет с праздниками, в течение некоторого времени не может вписаться в жизнь родной для него страны.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого И. Вейсгербера. Отдельные замечания представлены в работах В. Гумбольдта, Г. Штейнталя, В. Вундта, Я. Гримма, А.А. Потебни, Ф.И. Буслаева, В.В. Виноградова и др. В широкий научный обиход основы понятия языковой личности были заложены Ю.Н. Карауловым, который выделяет три уровня рассмотрения языковой личности: вербально-семантический; когнитивный; мотивационный. Различные подходы к изучению языковой личности, определяющие статус ее существования в лингвистике, представлены в работах В.П. Нерознака, С.Г. Воркачева, Ю.Е. Прохорова, Л.П. Клобуковой и др.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Молчановский В.В., Шитилевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. — М.: Русский язык. Курсы, 2002.
- [2] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. Русская версия. — М.: МГЛУ, 2003, 2005.
- [3] Эффективная коммуникация: история, теория, практика. — М., 2005.

COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

L.S. Kryuchkova

Russian as a Foreign Language Department
Moscow pedagogical state university
Malaya Pirogovskaya str., 1, Moscow, Russia, 119992

In the article the problems of forming of professional competence of teacher of Russian as a foreign language are examined, co-operation between a teacher and a foreign student in the period of education is also under analysis.

Key words: professional competence, activity model of RFL teacher, form, function, grammatical semantics, communicative and sociolinguistic competence, polyethnic group.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (на примере обучения русскому произношению иностранных учащихся)

И.С. Милованова

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

В статье рассматриваются пути реализации когнитивного подхода в методической организации учебного процесса на примере обучения русскому произношению, особенности обучения китайских студентов русской фонетике, описываются практические приемы предъявления учебного материала и типы заданий.

Ключевые слова: когнитивный подход, учащийся как объект и субъект обучения, ритмика русского слова, китайские студенты, практические приемы, типы заданий.

Новый этап в преподавании иностранных языков, и РКИ в том числе, связан с когнитивным подходом. К числу важнейших принципов когнитивизма относится трактовка человека как субъекта действующего, активно воспринимающего и продуцирующего информацию, руководящегося в своей мыслительной деятельности определенными схемами, программами, планами, стратегиями [1. С. 7].

Учеными и методистами отмечается важность данного подхода для исследования русского языка как иностранного и для самой практики обучения иностранных учащихся [2. С. 552]. Поиск путей совершенствования методической организации учебного процесса на современном этапе связан с переосмыслением роли учащегося в учебном процессе, когда современная методика обучения РКИ рассматривает учащегося не только как объект, но и как субъект обучения, активного участника учебного процесса; изменением подхода к предъявлению учебного материала; разработкой и включением в учебный процесс упражнений, формирующих мыслительные механизмы обучающихся; системным представлением всех аспектов русского языка: фонетики, лексики и грамматики, что способствует осознанному усвоению фонетического и грамматического строя русского языка.

Как известно, успешное речевое общение невозможно без правильного русского произношения. Ученые-фонетисты отмечают, что в русском языке из всех средств организации фонологической структуры слова ударению принадлежит главная роль, ибо оно подчиняет себе все остальные средства и влияет на спектральный состав не только гласных, но и согласных звуков в безударных слогах [3].

Системное представление всех аспектов русского языка предполагает определенную последовательность в предъявлении теоретического материала по фонетике: от общего описания системы гласных (согласных, фонетических явлений, интонационных конструкций) — к работе над произношением конкретного звука, ритмикой слова, мелодикой ИК. Важный момент при объяснении нового материала — увязывание изучаемого фонетического материала с грамматикой, лексикой

русского языка, его функционированием в речи. Рассмотрим некоторые практические приемы презентации учебного материала.

1. Форма предъявления материала — беседа. Данный прием позволяет подготовить условия непосредственно для практической работы над произношением, создать установку на сознательное оттапливание от звуковой и интонационной системы родного языка. В ходе беседы внимание учащихся акцентируется на особенностях изучаемого явления, его связи с грамматической и лексической системами русского языка. Предлагаемая форма предъявления теоретического материала позволяет сделать учащихся активными участниками учебного процесса, активизировать их мыслительные способности.

2. Предъявлению нового материала может предшествовать задание, данное студентам преподавателем. Преподаватель записывает на доске слова, предложения и формулирует речевую задачу. Выводы, сделанные студентами во время выполнения задания, помогут преподавателю объяснить, а студентам понять изучаемое явление. Например, перед объяснением темы «Оглушение звонких согласных» преподаватель записывает на доске слова, читает их. Студенты слушают, сравнивают звуковой и графический образ слова и формулируют правило оглушения звонких согласных. Данный прием стимулирует самостоятельное языковое наблюдение, языковую догадку, способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.

Обучение ритмике русского слова целесообразно начать с информации о двойном членении русского слова (фонетическом и морфологическом), наличии правил переноса слов. Русский слог — это часть слова, которая не имеет лексического значения. Носители большинства европейских языков легко и быстро усваивают слоговую структуру русского слова, но китайским студентам трудно осознать, что русское слово может делиться на незначимые части — слоги, которые не совпадают с морфемами, так как для китайского сознания слог и морфема одно и то же. В китайском языке слог — это не только минимальная произносительная единица речи, но и в большинстве случаев минимально значимая единица языка. Кроме того, сама структура слога создает большие трудности для китайских студентов: сочетания из трех и четырех согласных типа «стр-» или «встр-» чужды фонетике китайского языка.

С учетом вышеизложенного в китайской аудитории в рамках вводного фонетико-грамматического курса в учебный процесс в качестве обязательного элемента должны вводиться задания, формирующие практические навыки фонетического и морфологического членения слов, произношения групп согласных. К заданиям такого типа можно отнести следующие.

1. Прочитайте слова сначала по слогам, потом слитно (например: сум-ка — сумка; кар-ти-на — картина).
2. Подчеркните гласные буквы и разделите слова на слоги. Прочитайте слова по слогам.
3. Прочитайте слоги и образуйте слово, например: нал, жур (журнал); зин, га, ма (магазин).
4. Прочитайте открытые слоги и трансформируйте их в закрытые, прибавляя к ним сонорные р, л, м, н, й (например: ба — бам, ба — бан, ба — бай).

Длительность ударного гласного и редукция безударного гласного представляют большую трудность для всех иностранных учащихся, а китайские студенты видят в русских ударных слогах только усиление, интенсивность произношения ударного слога, так как понятие «длительность» для китайского языкового сознания чуждо.

Отработка ритмики слова начинается с ударного слога — ритмического центра слова, к которому прибавляются сначала слоги заударной части слова, а потом — предударной части, например: инострАнец: стрА — стрАнец — нострАнец — инострАнец. Для закрепления ритмики русского слова, произносительных навыков можно использовать следующие задания.

1. Разделите слова на слоги. Прочитайте слово, прибавляя к ударному слогу сначала заударные, а потом предударные слоги.
2. Прослушайте слова и определите ритмическую модель. (Студенты слушают слова, определяют ритмическую модель и пишут только ударный слог.)
3. Прослушайте слова и поставьте знак ударения. Скажите, на какой слог падает ударение в группах слов. (Фонетический материал — слова с фиксированным местом ударения).
4. Игровое упражнение «Один — много». Учащимся предлагается образовать форму множественного или единственного числа существительных среднего или мужского рода. Работа проводится в парах. (Фонетический материал — существительные среднего рода (окно, море и т.д.), мужского рода (дом, вечер и т.д.), женского рода (стена, вода и т.д.) и др.).

Отработка мелодики интонационной конструкции также начинается с ударного слога главного по смыслу слова в предложении, который является интонационным центром конструкции.

Например, отработка мелодики ИК-1 в предложении *Меня зовут Марта* такова: МАр — Марта — зовутМАрта — менязовутМАрта; мелодики ИК-3 в предложении *Это учЕбник?* — следующая: чЕ — чЕбник — учЕбник — этоучЕбник?

Задания такого типа позволяют учащимся прийти к осознанию того факта, что правильность интонирования русской фразы также тесно связана с ритмикой русского слова.

Как было сказано выше, совершенствование методической организации учебного процесса на современном этапе связано с разработкой и включением в учебный процесс заданий, формирующих мыслительные процессы обучающихся. Такие задания должны, с одной стороны, формировать слухо-произносительные, акцентно-ритмические и интонационные навыки в разных видах речевой деятельности, с другой стороны, активизировать мыслительную деятельность учащихся. Фонетическое и лексическое наполнение упражнений зависит от изучаемой темы. Например, следующие упражнения акцентируют внимание учащихся на смысло-различительной роли категорий глухости-звонкости, твердости-мягкости, ударения.

1. Прочитайте слова сначала с ударением на первом слоге, потом на втором. Скажите, что произошло со значением слов. Например: Орган organ — оргАн organ music; зАмок castle — замОк lock; Атлас atlas — атлАс satin.

2. Прочитайте пары слов, сопоставьте их по значению. Скажите, какую роль играют твердые и мягкие согласные в этих словах. Например: банка *jaŋ* — банька *baths*; шест *poll* — шесть *six*; брат *brother* — брать *to take*.

3. Замените подчеркнутые звонкие или глухие согласные на парные глухие или звонкие. Прочитайте полученные слова. Скажите, какую роль играют звонкие и глухие согласные в этих словах. Например: Папочка *daddy* — ...а...очка *butterfly*; тело *body* — ...ело *job*; порт *port* — ...опт *side*.

В заключение следует отметить, что рассмотренные в статье практические приемы предъявления учебного материала и типы упражнений можно использовать также и в обучении грамматике и лексике русского языка, а выполнение заданий в парах позволяет развивать навыки группового общения, включать диалогическую форму работы уже на первых уроках русского языка, закладывая тем самым основу для обучения речевому общению.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие для филологов. — М.: Флинта, 2007.
- [2] Величко А.В. Когнитивный подход в лингвистическом описании языка как иностранного и в методической организации процесса обучения // III Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. — М.: МГУ, 20—23 марта 2007.
- [3] Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Зиндер Л.Р. Акустические характеристики безударности // Структурная типология языков. — М., 1966.

THE COGNITIVE METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (on the example of teaching russian pronunciation to foreign students)

I.S. Milovanova

Russian language № 4 Department
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article the ways of realization of cognitive method in the study process of Russian language pronunciation, the special features of teaching Russian phonetic system to Chinese students are observed, practical recommendations, samples of educational materials containing methods of presentation and types of exercises are suggested.

Key words: cognitive method, the student as object and subject of study process, the rhythmic of a Russian word, Chinese students, types of exercises.

КРИТЕРИИ САМООЦЕНИВАНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.И. Саранина

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

В статье рассматривается вопрос самооценивания учащихся в ходе и результате работы над проектом в рамках занятий по иностранному языку. Описана роль самооценивания, проанализированы его основные принципы и критерии, составляющие основу оценочной деятельности.

Ключевые слова: оценивание в обучении, самооценка, проектная деятельность, проектная методология, методика обучения английскому языку.

Новые задачи современного языкового образования предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определения новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля. Целью обучения становится не просто функциональное владение иностранным языком, а «развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащегося в единстве всех ее составляющих» [4]. В связи с появлением обновленной образовательной парадигмы, новых образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе, в центре внимания профессионального сообщества и участников образовательного процесса оказалась проблема формирования надежной, прозрачной, валидной и технологичной системы оценивания учебных достижений учащихся, обладающей системным, междисциплинарным характером. Однако до сих пор так и не определена единая, универсальная, соответствующая требованиям изменившегося общества и образовательного пространства система оценивания. В то же время большинство исследователей признают, что именно оценка, которой отводится особое место в образовательном процессе, выполняет функции обратной связи и регуляции процесса обучения.

Успех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство современных лидеров в политике, бизнесе, искусстве, спорте — люди, обладающие проектным типом мышления. Сегодня в вузе есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся — проектной деятельности, которая становится достаточно актуальной, но пока еще существует проблема оценивания проектов. Более того, вопрос заключается не только в том, каким образом осуществлять оценивание, но и какой тип оценивания использовать. Так, проблема применения самооценивания в проек-

ной деятельности учащихся при изучении иностранного языка видится нам действительно актуальной, требующей дальнейшего, детального изучения.

Оценивание является необходимым и важным моментом любой деятельности. Само по себе оценивание — это «измерение способностей учащихся или качества и успешности процесса обучения» [6]. Однако оценивание проектов имеет специфический характер в силу особенностей метода проектов. Рассмотрим мнения некоторых ученых о роли оценивания. Д.А. Старкова пишет о том, что в традиционной отечественной системе образования оценивание носит итоговый характер и определяется только оценками. Весь процесс оценивания сосредоточен на получении реальных результатов и направлен на выявление слабых сторон учащихся. Таким образом, становится очевидным, что необходимо создать новую модель оценивания результатов процесса обучения. М. Харрис и П. МакКен предложили соединить формальное, неформальное оценивание и самооценивание. «*Формальное оценивание* проводится в условиях, которые обеспечивают измерение результатов в определенной области знания» [5]. Как правило, оно используется для определения достижений учащихся и помогает сравнить различные результаты и выявить причины. *Неформальное оценивание* представляет собой «систему наблюдений и сбора информации о деятельности учащихся в обычных учебных условиях» [5]. Оно занимает целый семестр или учебный год без использования каких-либо тестовых технологий. Но оно не является заменой другим видом оценивания и не может использоваться изолировано. «*Самооценивание* проводится учащимися для оценки их собственной деятельности и достигнутых результатов» [5]. В нашем исследовании мы решили обратить внимание именно на эту составляющую модели, так как метод проектов как технология личностно ориентированного обучения уменьшает роль преподавателя в образовательном процессе, учащиеся становятся субъектами учебного процесса, они учатся самостоятельно мыслить, принимать решения, самореализоваться, а также самостоятельно оценивать свои действия. Но, к сожалению, педагоги обычно склонны игнорировать самоконтроль и самооценивание. Это обычно объясняется недостатком времени на его осуществление, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении. «Такое состояние проблемы самооценивания, — подчеркивает О.Г. Поляков, — в обучении английскому языку диктует необходимость, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса; во-вторых, подготовить учащихся к систематическому осуществлению самооценивания и связать его с другими видами контроля» [2].

Д.А. Старкова считает, что критерии оценивания должны отвечать следующим требованиям: отображать основные оцениваемые навыки и умения; быть стабильными, таким образом давая возможность сравнить различные контрольные работы или оценить результаты одного и того же учащегося; быть конкретными. В целом оценивание проекта проводится по трем параметрам:

- 1) деятельность учащихся во время выполнения задания;
- 2) ценность полученного продукта (результата);
- 3) качество презентации.

Оценить продукт и презентацию совсем не сложно. Нужно только четко определить критерии: оценивание осуществляется на основе критериального подхода, т.е. учебные достижения учащихся сравниваются с определенным эталоном, установленным заранее в ситуации общественного договора между участниками учебного процесса критериями оценивания. Ключевым моментом в процессе обучения является развитие у учащихся навыков анализа собственной деятельности. Но как оценить процесс деятельности? Конечно, преподаватель может прибегнуть к неформальному оцениванию, т.е. наблюдению за работой учащихся. Однако такая оценка будет недостаточно объективной. Поэтому мы и предлагаем использовать самооценивание собственной деятельности учащихся с той целью, чтобы преподаватель имел возможность оценить вклад и работу каждого над проектом, а не только конечный результат. Существует достаточно много приемов самооценивания. Изучив их особенности и сопоставив их с особенностями работы над проектами, мы разработали модель портфолио группового проекта, составными частями которого будут: 1) паспорт проекта (описание цели и задач проекта; описание идеи проекта; описание продукта проекта); 2) досье (таблицы, отражающие этапы работы над проектом; эссе о работе над проектом; отчет каждого участника проекта о собственной работе и консультанта о работе подгруппы в целом; диск с презентацией или распечатанные слайды презентации). С целью формирования коммуникативных умений, активизации самостоятельной работы студентов, развития их творческих способностей нами было разработано и внедрено в учебный процесс ЭУМП «Разработай свой проект. Enjoy your projects!».

Опытное обучение проводилось в группах инженерного факультета одногодичного модуля в Российском университете дружбы народов в 2006—2011 гг. В эксперименте участвовали студенты из нескольких групп, имевшие различный уровень языковой подготовки. На протяжении одного семестра участники выполняли коллективные проекты, которые готовились и защищались в рамках образовательной программы, их тематика была привязана к темам, изучаемым в ходе обучения английскому языку. Роль преподавателя здесь весьма значительна, хотя основную работу все же учащийся выполнял самостоятельно.

Подходить к оцениванию результатов проектной деятельности с позиций обычной отметки невозможно. Работа над проектом предполагает значительный творческий компонент, автор проекта (в нашем опытном обучении — подгруппы) имеет право на собственное нестандартное видение проблемы. Все это делает процедуру и результат оценки проекта непохожими на обычное оценивание работ учащихся по другим предметам. В группах инженерного факультета одногодичного модуля в Российском университете дружбы народов разработана четкая система критериев оценки персональных проектов учащихся. Эти критерии позволяют увидеть различные стороны деятельности учащегося в ходе его работы над проектом, а также оценить результат этой работы. Примерный перечень критериев выглядит так: а) обоснование и постановка цели, планирование путей ее достижения; б) полнота использованной информации, разнообразие ее источников; в) творческий и аналитический подход к работе; г) соответствие требованиям оформления

письменной части работы; д) анализ процесса и результата работы; е) личная заинтересованность автора, его вовлеченность в работу; в) качество проведения презентации.

С критериями оценивания учащиеся знакомятся заранее, в самом начале работы над проектом. Более того, они могут сами предложить какие-либо дополнительные критерии. Критерии оценивания являются своего рода инструкцией при работе над проектом. Кроме того, зная заранее, как именно его работа будет оцениваться, автор проекта может, улучшая отдельные характеристики своего проекта, повысить свой результат или, не имея такой возможности, быть готовым к более низкой оценке. В любом случае структура полученного балла будет понятна учащемуся.

В ходе нашего эксперимента группы делились на несколько подгрупп, в каждой из которых был свой консультант, оценивающий процесс работы своей подгруппы и по завершении проекта представлял оценку работы над проектом, который обсуждался в ходе дискуссий, круглых столов, презентаций. В качестве отправной точки оценки работы подгруппы над проектом для консультантов была предложена следующая таблица.

Таблица

| Ways of behaviour | Rating | Description |
|---|--------|-------------|
| Eye contact | | |
| Smile | | |
| Voice qualities | | |
| Understanding the professional problem | | |
| Choosing the right words for expressing ideas | | |
| Provide examples from one's own experience | | |
| Confidence in speaking | | |
| Grammar usage | | |
| Usage of new words | | |
| Difficulties | | |
| Other | | |

Каждый участник проекта также представлял отчет о собственной работе.

В заключение хотелось бы отметить, что цель самооценивания определяется осмыслением собственного опыта, выявлением причин успеха или неуспеха, осознанием собственных проблем и поиском внутренних ресурсов, способствующих их разрешению. Использование приведенного выше портфолио в проектной деятельности учащихся, на наш взгляд, дает возможность оценить работу каждого учащегося и, соответственно, помогает решить проблему оценивания проектной деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно-ориентированного подходов // Начальная школа плюс До и После. — 2010. — № 1. — С. 76—78.
- [2] Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 7. — С. 48—52.

- [3] *Саранина (Кобыльская) И.И.* Проектная методика обучения английскому языку студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2008.
- [4] *Фрицко Ж.С.* Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений: Дисс. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006.
- [5] *Harris M., McCann P.* Assessment. — Heinemann, 1994.
- [6] *Richards Jack. C.* Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. — Longman, 1993.

CRITERIA OF SELF-ESTIMATION IN PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS AT STUDYING FOREIGN LANGUAGE

I.I. Saranina

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

In the article the question of self-estimation of students in a course and result of work on the project within the limits of foreign language lessons is considered. The self-estimation role is described; its main principles and the criteria making a basis of estimated activity are analyzed.

Key words: estimation in education, self-estimation, project work, project methodology, methods of teaching English language.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РОДА В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (предвузовский этап)

Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова,
С.В. Смирнова

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

В статье рассматриваются вопросы системного подхода к обучению иностранных студентов грамматической категории рода на предвузовском этапе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматическая категория рода, системное обучение, интегративный подход, речевое общение, предвузовское обучение.

Грамматика русского языка как иностранного (РКИ), сложившаяся к настоящему времени в самостоятельную лингвистическую дисциплину филологического цикла, раскрывает структурные и семантические особенности единиц языка и правила их функционирования при реализации коммуникативных целей в полилингвальной среде общения. Единство структурно-семантического и функционально-коммуникативного подходов в представлении грамматики РКИ позволяет научить иностранцев моделировать предложение, т.е. строить его, с одной стороны, по грамматическим правилам русского языка, а с другой — в соответствии с конкретными условиями и требованиями реальной ситуации общения. Таким образом, грамматика РКИ «формулирует правила и закономерности построения тех или иных языковых единиц, языковых средств и их поведения в речи» [3. С. 17].

Формирование языковой компетенции иностранного учащегося как основы его коммуникативной компетенции означает усвоение грамматической системы русского языка, и в частности такой категории, как род [1; 2]. Морфологическая категория — это система противопоставленных друг другу морфологических форм с однородными значениями. В состав морфологической категории входит как минимум два ряда форм [4]. С точки зрения современного сознания и современного языка ответить на вопрос, почему в русском языке одни слова принадлежат к мужскому роду (*класс, словарь, музей*), другие — к женскому (*книга, тетрадь, аудитория*), а третьи — к среднему (*окно, море, задание*), невозможно. Во французском языке наблюдаем то же явление: *la classe, le mur; le bord, la mer*. Деление существительных по родам понятно, когда эти слова обозначают лица. Но совпадения категории рода с категорией пола в некоторых языках не наблюдается: например, в немецком языке некоторые слова, обозначающиеся лица (*das Mädchen, das Weib*), относятся к грамматическому среднему роду.

Категория рода характерна для грамматики ряда индоевропейских языков, которые являются родными или языками-посредниками для широкого круга лиц, изучающих РКИ. В синтетических языках она тесно связана с категорией одуше-

ленности / неодушевленности и образует с ней единую категорию согласовательных классов. По мере усиления аналитизма функция различения рода переходит от флексии к артиклю, и при утрате родовых противопоставлений в именах род становится скрытой категорией, как это произошло, например, в английском языке. Большинство языков мира вообще не имеет рода, например, современные армянский, вьетнамский, китайский, корейский, лаосский, йоруба, персидский, сингальский, суахили, турецкий, финский, японский. Часть языков имеет два рода, другая — три рода, третья — четыре и более. В более редких случаях род существует как автономная подсистема в пределах одного из именных классов (например, в тамильском языке, где различаются два класса по признаку разумности / неразумности и в классе разумных существ имена подразделяются по роду на мужские и женские). В свете сказанного иностранцы должны получить знания по грамматической категории рода, представленные на основе контрастивного сопоставления изучаемого русского языка с родным или языком-посредником в эксплицитной или имплицитной форме.

Род в русском языке является грамматической категорией, свойственной различным частям речи и состоящей в распределении слов и форм по классам, традиционно соотносимым с признаками пола или их отсутствием. Для имен существительных род — это классифицирующая категория: существительные не изменяются по родам, а *классифицируются* по ним. Категория рода является *постоянным* признаком имени существительного. Для других частей речи род выступает в качестве *анафорической* категории (для местоимений 3 лица ед.ч. И.п.) и *словоизменительной* для таких частей речи, как местоимение (личные, притяжательные, указательные и вопросительные), прилагательное, глагол (формы прошедшего времени, единственного числа), причастия. Именно с существительным должны согласовываться в роде другие части речи.

Если для существительных категория рода является постоянным признаком, его «внутренней» морфологической категорией, то для других, указанных выше частей речи ее принято считать изменяющейся «внешней» категорией, выражающей формально-грамматическое согласование этих частей речи, поскольку их род зависит от рода существительного, к которому они относятся. Вышесказанное объясняет значение и место грамматической категории рода, сложность ее усвоения иностранцами и необходимость системно организованной, постоянной работы при формировании языковой компетенции в процессе изучения РКИ.

Известно, что в русском языке (РЯ) выделяют следующие виды грамматического рода: мужской, женский, средний, общий (двоякая модель согласования: *бедный сирота, бедная сирота*), обоюдный (одна модель согласования: *он / она настающая собака*).

Русские имена существительные, относящиеся к определенному грамматическому роду, отличаются друг от друга лексико-семантическими особенностями, словообразовательной структурой, парадигмой склонения, синтаксической сочетаемостью с другими словами [4]. Категория рода одушевленных имен существительных отличается от категории рода неодушевленных существительных. Одушевленные существительные имеют семантические и формальные показатели. Неодушевленные существительные имеют только формальные показатели

рода. Различия по роду одушевленных существительных, особенно тех, которые обозначают людей, представляются абсолютно мотивированными. В современном РЯ распределение по родам основной массы существительных производится по их морфологическим признакам, в первую очередь по структуре именительного падежа.

На стартовом этапе обучения РКИ в период вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК) у студентов, изучающих русский язык с целью получения высшего образования, при сознательно-практическом подходе к обучению РКИ прежде всего закладываются основы понимания частей речи и грамматических категорий. Вводятся такие части речи, как имена существительные, личные местоимения и соединительный союз **и**. Далее следуют притяжательные и вопросительные местоимения, прилагательные, числительные, глаголы, предлоги и наречия. На следующих этапах обучения последовательно расширяется номенклатурный список частей речи: вводятся глагольные формы причастий и деепричастий, частицы, междометия.

Категория рода одушевленных существительных, обозначающих людей и животных, предопределяется их биологическим полом, например: м.р. *отец, брат, писатель, Андрей*; ж.р. *мама, мать, сестра, тетя, Мария*. Несмотря на формальный показатель — флексию **а**, — существительные *мужчина, юноша, папа, дедушка, дядя, Коля, судья* относятся к мужскому роду, что определяется их биологическим полом. (Здесь и далее указываются существительные, представляющие базовые модели, используемые в практике обучения РКИ, начиная с ВФГК.)

У неодушевленных существительных категория рода носит формальный характер. Морфологическими средствами выражения рода имен существительных являются система падежных окончаний (флексий) и характер (твёрдость/мягкость) основы. Так, неодушевленные существительные мужского рода имеют основу на твёрдый согласный (*город, университет*), мягкий согласный, на письме обозначаемый буквой **ь** (*календарь, день*), мягкий согласный **й** (*музей, планетарий*), согласные **г, к, х** (*слог, звук, урок, воздух*) и шипящие **ж, ш, ц, ч, щ** (*этаж, конец, плащ*). Существительные женского рода имеют в именительном падеже единственного числа окончания **а/я**: *буква, комната, деревня, аудитория*, а также основу, оканчивающуюся на мягкий согласный, орфографически обозначаемый буквой **ь**: *дверь, тетрадь* и шипящие согласные **ж, ш, ч, щ** с последующей буквой **ь** (для предвузовского этапа обучения активными являются слова *ночь, дочь, вещь*). Необходимо отметить, что в конце существительных женского рода на шипящий (**ж, ш**) пишется буква **ь**, что не означает мягкости согласного, а имеет исключительно морфологическое значение: указывает на принадлежность существительного к женскому роду. Неодушевленные существительные среднего рода оканчиваются на **о, е**: *слово, море, задание*. Запоминаются существительные на **-мя**: *имя, время, знамя*.

Несклоняемые существительные относятся к одному из трех родов, например: м.р.: *кофе, кенгуру, Сочи*; ж.р.: *мадам, мисс, мадемуазель, леди*; ср.р.: *радио, кино, пальто, кафе*. Род аббревиатур определяется по стержневому слову, например: м.р.: *МГУ, РУДН*; ж.р.: *ООН, АЭС, ГЭС*.

Кроме указанных морфологических показателей категории рода, используются лексическо-семантические, т.е. род существительного определяется семантикой слова, само слово может обозначать только существительное женского или мужского рода, например, ж.р.: *мать, сестра, тетя*, но м.р.: *отец, брат, дядя*. То же можно отметить и говоря о животных: *корова — бык, курица — петух*.

К лексико-словообразовательным средствам выражения рода относятся суффиксы однокоренных слов: *студент — студентка, школьник — школьница*; а также суффиксы, которые используются только с существительными мужского рода *-тель, -арь*: *писатель, аптекарь*.

Синтаксическим средством выражения рода имени существительного является форма согласуемого (координируемого — в случае сказуемого) с ним слова: *Добры́й день! Доброе́ утро!; Мороз и солнце! День чудесны́й!; Узкая дорожка веда́ к дому; Жизнь прекрасна!*

Таким образом, учащиеся должны понимать, что для *существительных* категория рода является классифицирующей (грамматической), а для *глаголов и прилагательных* — словоизменительной (синтаксической), проявляемой в согласовании.

Для иностранцев практическими рекомендациями при определении рода существительного являются следующие, опирающиеся на зрительный образ: какая буква находится в конце слова, представленного в письменном виде в начальной (словарной) форме. Если слово заканчивается на твердый согласный (слово с нулевой флексией), на шипящие **ж, ш, ц, ч, щ**, согласный **й**, то оно относится к м.р., независимо от того, относится ли оно к одушевленным или неодушевленным существительным. Исключение составляют существительные, обозначающие лиц мужского пола, заканчивающиеся на гласные буквы **а, я** (*мужчина, папа, Миша, Коля и др.*). Если существительное заканчивается на гласные буквы **а, я**, на букву **ь** после шипящих **ж, ш, ч, щ**, то оно относится к женскому роду. Если существительное заканчивается на букву **ь**, учащийся должен запоминать род каждого отдельного слова. Например, слова *день, словарь, календарь* — это существительные мужского рода, а слова *тетрадь, жизнь, дробь* — существительные женского рода. Для запоминания и определения рода существительных иностранцам предлагаются также такие рекомендации: запомнить, что существительные, обозначающие названия месяцев и имеющие основу на мягкий согласный (на письме — букву **ь**), относятся к мужскому роду (*февраль, апрель* и т.д.).

Ориентиром для иностранцев при определении рода существительных служат, например, такие показатели, как суффиксы: а) **-тель** для отглагольных существительных, обозначающих деятеля м.р. (*писатель, учитель*); б) **-к(а)** для существительных ж.р., обозначающих лицо по роду занятий (*студентка, артистка*); в) **-ость, -изн(а), -от(а)** для существительных ж.р., обозначающих признак или качество предмета или лица (*скорость, смелость; белизна; высота*); г) соотносимые суффиксы для существительных, обозначающих лиц м.р. **-ник** (*ученик; школьник*) и ж.р. **-ниц(а)** (*ученица; школьница*); д) соотносимые суффиксы для существительных, обозначающих лиц м.р. по национальности, месту рождения и проживания **-ец** (*испанец, африканец*) и ж.р. **-к(а)** (*испанка, африканка*).

Отметим, что в советское время в практике обучения русскому языку в национальной школе данным вопросам уделялось серьезное внимание, что нашло отражение в значительном количестве диссертационных исследований.

Рассмотрим некоторые вопросы учебно-методической организации обучения иностранных студентов категории рода в период ВФГК на основе интегративного подхода при сочетании принципов комплексности и аспектности [5; 6].

В период ВФГК в целях постепенного обобщения изучаемого материала и формирования понимания самой идеи грамматической категории рода как классифицирующей и словоизменяющей совместно с учащимися создается и постепенно заполняется сводная таблица:

| Мужской род | Женский род | Средний род |
|---------------|-----------------|---------------|
| он | она | оно |
| дом (звук) | комната (буква) | окно (слово) |
| один | одна | одно |
| чей? | чья? | чьё? |
| мой | моя | мое |
| наш | наша | наша |
| какой? | какая? | какое? |
| новый | новая | новое |
| большой | большая | большое |
| какой? | какая? | какое? |
| первый | первая | первое |
| второй | вторая | второе |

Таблица используется в качестве зрительной опоры для тренировочной работы при классификации существительных по родам, при замене существительного местоимением 3 л. ед.ч. в элементарных фразах и текстах (*Это Антон. Он студент. || Это мой друг. Он студент. || Это Марта. Она из Аргентины. || Это Джон. Он живет в Лондоне.*). С помощью данной таблицы усваивается согласование вопросительных и притяжательных местоимений, прилагательных и числительных в роде с существительным, к которому они относятся. Так, на основе данного примера надо задать вопросы и ответить, самостоятельно подбирая предметы (фотографии, открытки и т.д.) или используя иллюстративный материал, предлагаемый преподавателем: *Чья это тетрадь? Это моя тетрадь. || Какой это город? Это большой город. || Какой это урок? Это пятый урок. || Какой урок вы читаете? Мы читаем пятый урок.*

Предлагаются упражнения на вставку вопросительных местоимений, например: *Скажите, ... это тетрадь? || Скажите, ... урок вы читаете? || Скажите, ... упражнение надо писать дома?* Отметим, что в целях развития аудитивных навыков преподаватель может давать такого рода фразы не только в печатной, но и в звучащей форме для последовательного развития фонетической культуры иностранных учащихся.

Во время ВФГК начинается обучение согласованию (координации) субъекта и предиката в роде. Например, дается задание написать глагол в правильной форме: *Меня зовут Марта. Раньше я ... в Аргентине (жить).*

Целесообразны задания на объяснение учащимися оснований для определения рода существительных или их классификации по родам, например, на основе

конечной буквы или суффикса (см. данный выше материал). Эффективны задания на выбор из списка существительных, оканчивающихся на букву **ь**, слов ж.р. или м.р., образование словосочетаний с прилагательными и далее — предложений, включающих глагол в форме прошедшего времени.

Любая грамматическая категория прочно усваивается только в связной речи, т.е. при реализации принципа соединения языковых знаний и речевой практики на изучаемом языке. Усваивается также и категория рода — путем выполнения всевозможных формально-речевых, ситуативно-тематических и, что особенно важно — творческих заданий, различающихся дидактической целью, степенью самостоятельности, уровнем творчества.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова, М.М. Нахабина и др. — М., 2001.
- [2] Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Общее владение. Профессиональный модуль) / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова и др. — М., 2009.
- [3] *Величко А.В.* Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: концепция и принципы описания // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
- [4] Русская грамматика. — М.: Наука, 1980.
- [5] *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [6] *Шустикова Т.В.* Фонетическая культура русской речи иностранных учащихся // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 9. — С. 73—75.

THE GRAMMATICAL CATEGORY OF THE GENDER IN COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (pre-university level)

**T.V. Shustikova, V.A. Kulakova,
S.V. Smirnova**

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

The article covers matters concerning system-based approach to train foreign students to grammatical category of the gender in the Russian at the pre-university level.

Key words: Russian as foreign language, grammatical category of the gender in the Russian, system-based language teaching, integrative approach to teaching, speech communication, pre-university level.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ (для студентов нефилологических факультетов)

Ю.Н. Гостева, И.Б. Маслова

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

В статье анализируется компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи для студентов нефилологических факультетов, обосновывается инновационный подход к оцениванию коммуникативной и предметно-профессиональной компетенции, основанный на актуализации метапредметной роли русского языка, приводятся примеры контрольно-измерительных материалов.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированная модель экзамена, предметно-профессиональная компетенция, метапредметная функция русского языка, измерительные материалы, метапредметные умения, функциональная грамотность.

Сегодня на государственном уровне осознается особенная значимость курса «Русский язык и культура речи» для студентов нефилологических специальностей в овладении выбранной ими профессией. Во многих лингводидактических исследованиях, касающихся проблемы формирования содержания данного курса, подчеркивается необходимость формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста путем реализации профессионально ориентированного обучения. При этом сущность профессионально ориентированного образования понимается как педагогический процесс, направленный на конечный результат обучения студента в вузе — будущую профессию, «которая в итоге станет сферой приложения всех получаемых знаний, умений и навыков, проверкой их действенности» [1. С. 1]. Профессионально ориентированное обучение усиливает значение метапредметной роли курса «Русский язык и культура речи», которая заключается в осознании студентами родного языка как основы интеллектуального, духовного, социального, профессионального развития личности [1. С. 2]. Под метапредметными профессионально значимыми действиями понимаются речемыслительные действия

студентов, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью (умение планировать собственную деятельность и искать средства ее осуществления, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении, сотрудничать при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность и т.д.). Профессионально значимыми являются и развитие способности организовывать в дальнейшем свою профессиональную деятельность, направленную на полноценное получение и понимание информации; умение извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации, ресурсы Интернета; свободно пользоваться разнообразной справочной литературой, в том числе и на электронных носителях; систематизировать и хранить информацию на бумажных и электронных носителях в виде текстов разных профессионально значимых жанров, излагать свои мысли на основе прослушанного, прочитанного, увиденного, обдуманного; выступать перед аудиторией; участвовать в спорах, диспутах, дискуссиях, дебатах с использованием речевых средств аргументации своей позиции, активного воздействия на слушателей. Все эти умения актуализируются, развиваются и совершенствуются именно в курсе «Русский язык и культура речи». По сути, речь идет о формировании функциональной грамотности студента, которая формируется при изучении разных наук, имеет разнообразные формы проявления. Сегодня чаще всего выделяют, как правило, три основных индикатора функциональной грамотности:

— коммуникативную грамотность, предполагающую свободное владение всеми видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи; способность адекватно понимать чужую речь (устную, письменную) и самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи;

— информационную грамотность, которая прежде всего опирается на умение осуществлять поиск информации (в учебниках, в справочной литературе), извлекать ее из различных источников, перерабатывать, систематизировать информацию и предъявлять ее разными способами;

— деятельностьную грамотность как проявление организационных умений и навыков: способности ставить и словесно формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, словесно аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию и др.

Основные компоненты функциональной грамотности по сути своей являются интегрированными способностями, которые формируются при обучении разным предметам, но базируются они, подчеркнем, на речемыслительных способностях. Именно эти умения и должны стать объектом контроля по завершении курса «Русский язык и культура речи», оцениваться должен уровень сформированности этих умений. Чтобы обеспечить адекватный целям и содержанию курса «Русский язык и культура речи» контроль, необходимы измерительные материалы с ярко выраженной направленностью на проверку достижения планируемых результатов обучения в виде профессионально значимых метапредметных умений и навыков.

Отметим некоторые особенности современных измерительных материалов, разработанных для проведения экзамена по курсу «Русский язык и культура речи»

на аграрном и медицинском факультете РУДН. К особенностям, которые придают измерительным материалам новизну, можно отнести следующие:

— моделирование заданий, нацеленных на выявление способности студентов извлекать из разных текстовых источников, преобразовывать и преподносить разными способами научную информацию, осуществлять целенаправленный поиск информации в разных текстах аргументативного типа, что стимулирует студента к формулированию собственной точки зрения, поиску аргументов лингвистического и экстралингвистического характера;

— моделирование заданий, нацеленных на многоаспектную реализацию междисциплинарных связей, причем не только с дисциплинами гуманитарного цикла, но и профессионально значимыми дисциплинами — физикой, биологией, химией и т.п., что осуществимо в процессе информационно-смысловой переработки научного текста и создания вторичного текста (например, развернутой аннотации);

— моделирование заданий, предполагающих включение студента в разнообразные коммуникативные ситуации, приближенные к возможным в профессиональной деятельности, что позволяет оценить коммуникативные умения, которыми должен овладеть студент, чтобы успешно освоить не только содержание вузовского курса в целом, но и успешно адаптироваться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, на этапе контроля усилена функциональная, прагматическая направленность: каждая тема, каждое явление языка и речи рассматривается сквозь призму жизненно важных коммуникативных потребностей, с точки зрения разнообразных речевых ситуаций.

Принцип текстоцентризма стал главным при моделировании заданий. Умение читать и понимать прежде всего научный текст, воспринимать тему и идею текстов разного типологического строения, разных жанров — будь то сплошной текст (научная статья, учебно-научный текст и др.), инструкция по использованию какого-либо лекарственного препарата, — способность создавать устное и письменное высказывания — выстраивать реплики ежедневных диалогов с окружающими людьми или составлять деловые бумаги — это важные умения, необходимые каждому человеку в будущей профессии.

Важнейшая особенность контрольно-измерительных материалов — реализация уровневого подхода, без осуществления которого невозможно достижение планируемых результатов всеми учащимися. В основу оценивания положен критериальный подход, уровень сформированности умений оценивается на основе балльно-рейтинговой системы. Все выделенные специфические особенности контрольно-измерительных материалов отражают компетентностный подход, предполагающий ориентацию на качество образования, связанное с формированием профессионально-коммуникативных свойств личности, системы универсальных способов деятельности, ключевых компетенций личности обучающегося. С позиции данного подхода профессионально-коммуникативная компетенция студента интегрирует как когнитивный, операционально-технологический компоненты, так и мотивационную, этическую, социальную составляющие, что позволяет связать

компетентность обучающегося с его деятельностью, актуализировать профессионально-деятельностные аспекты [3. С. 5].

Как соотносятся смоделированные экзаменационные материалы с целью, задачами и программой курса «Русский язык и культура речи», который ведется на аграрном и медицинском факультетах специалистами кафедры русского языка медицинского факультета с 2004 года? Программа курса, разработанная специалистами кафедры, соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения для специальностей и направлений обучения на нефилологических факультетах вузов Российской Федерации.

Цель учебного курса «Русский язык и культура речи», направленного на формирование и развитие культуры речевого общения, заключается в развитии и совершенствовании *интегративной* профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов, включающей в качестве базисных составляющих лингвистическую, лингвопредметную, социокультурную и национально-культурную, стратегическую, компенсаторную, дискурсивную, речеповеденческую, инфокоммуникативную и др. компетенции, что обеспечивает готовность и способность специалиста решать профессионально-коммуникативные задачи в производственно-практической сфере (связанные с проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой и др. деятельностью) с соблюдением норм социально-статусных взаимоотношений [2. С. 4].

Многолетняя практика преподавания русского языка и культуры речи показала, что процесс освоения студентами понятийной базы курса, современных норм русского литературного языка на примере специальной лексики, стратегий работы с текстом нуждается в информационной поддержке. Так, необходим, например, учебный словарь по курсу «Русский язык и культура речи», создаваемый в настоящее время специалистами кафедры русского языка медицинского факультета РУДН. Дисциплина «Русский язык и культура речи» на медицинском и аграрном факультетах включает два кредита и состоит из трех модулей:

модуль 1 — «Основы культуры речевого общения»;

модуль 2 — «Культура учебно-научного и учебно-профессионального общения»;

модуль 3 — «Культура профессионально-делового общения».

Каждый модуль учебного курса включает лекционные, практические занятия, контрольные материалы, рекомендации и материалы для самостоятельной работы. Лекции проводятся в эвристической форме с использованием мультимедийных презентаций и других средств аудиовизуальной наглядности. Практические занятия проходят в разнообразных формах: ролевые игры; круглый стол; проектная деятельность; обсуждение-дискуссия и др. В соответствии с логикой построения курса и учебных занятий и предлагается компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи, направленная на выявление уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Комплект контрольно-измерительных материалов включает билеты, структура которых — три компетентностно-смоделированных задания, критерии и шкалы оценивания знаний, умений и навыков экзаменуемых.

В настоящее время специалистами кафедры русского языка разрабатывается подробный кодификатор контролируемых элементов содержания и умений. Идет процесс формирования текстотеки. Приведем примеры некоторых заданий по русскому языку и культуре речи из контрольно-измерительных материалов 2013 года.

Задание 1. Прочитайте текст. Проведите информационно-смысловой анализ текста. Определите и сформулируйте научные взгляды автора текста. Выскажите собственное мнение по поставленной автором текста проблеме. Аргументируйте свою точку зрения, опираясь на факты из разных областей научного знания.

Навык информационной обработки научных текстов важен как для носителей языка, так и для изучающих русский язык как иностранный, поэтому задание по аннотированию научных текстов может быть включено в контрольно-измерительные материалы и по русскому языку и культуре речи, и по РКИ.

Задание 2. Напишите аннотацию статьи по... (медицинским, экономическим и др. вопросам).

В требованиях государственных образовательных стандартов по русскому языку и культуре речи большое внимание уделяется формированию умений, связанных с письменной речью в профессиональной сфере общения, а также владению навыком информационной обработки научных текстов. Оценке уровня сформированности этого навыка и способствует задание по аннотированию научных текстов.

В зависимости от специальности для аннотирования на экзамене предлагается научная статья, посвященная актуальным вопросам экономики, медицины и др. предметных областей. Сформированные умения аннотирования научных статей и доказательства собственного мнения (см. задание 1) могут быть полезными в профессиональной деятельности студентов-нефилологов. Одним из наиболее распространенных видов является *справочно-рекомендательная аннотация*, которая имеет строго нормативную содержательно-композиционную структуру. В ней выделяются: библиографическая часть (указание жанра источника, автора, названия, места публикации); информационная часть (перечисление основных тем, которые раскрывает автор источника, или проблем (вопросов), которые он раскрывает); рекомендательная часть (указание адресата источника, области применения содержания источника). Четкое логическое деление аннотируемого содержания подчеркивается делением на абзацы. Образец аннотации [4. С. 28]:

Статья кандидата медицинских наук кардиолога Е. Великановой «Жизнь под давлением» опубликована в журнале «Популярная медицина» № 1 за 2005 г.

Статья посвящена описанию артериальной гипертонии (АГ). Автор описывает типичные симптомы этого заболевания, перечисляет органы-мишени АГ, особое внимание уделяя патогенетическим процессам, происходящим в сердце, указывает на возможные осложнения АГ. В статье также приводятся основные меры профилактики АГ: соблюдение диеты, отказ от вредных привычек, исключение стрессогенных факторов, регулярные физические упражнения, а также дается общей характеристика основных методов лечения артериальной гипертонии.

Статья представляет интерес для широкого круга читателей.

Оценке уровня освоения норм русского литературного языка посвящено последнее задание экзамена.

Задание 3. В данных ниже предложениях найдите и исправьте ошибки, прокомментируйте причины их возникновения. К какой справочной литературе Вы обратитесь в случае необходимости?

Напомним, что по окончании изучения дисциплины студенты должны уметь оценивать языковые факты с точки зрения нормативности русского литературного языка в процессе речевой деятельности, редактировать тексты разных стилей и жанров на основе знаний о нормах письменной и устной речи, пользоваться справочной литературой, электронными словарями, интернет-словарями с целью квалификации нормативности высказывания. Это необходимо для развития правильных представлений о родном языке в целом и культуре профессионально ориентированного речевого общения в частности.

Номенклатура требований предполагает знание основных типов норм русского литературного языка: императивных и диспозитивных; фонетических, лексических, грамматических и др., изучаемых на занятиях по русскому языку и культуре речи. В соответствии с изученным материалом в контрольно-измерительные материалы могут быть включены примеры (от 5 до 10), иллюстрирующие нарушения разных типов норм:

1. *Сегодня холодно, поэтому я одела шубу, иначе можно простудиться.*

Нарушение лексической нормы: смешение паронимов (*одеть* — *надеть*). Правильный вариант: *надела шубу...* (См.: Словарь паронимов русского языка.)

2. *Оказавшись на практике, студенту дали важное поручение.*

Нарушение синтаксической нормы: ошибка в построении предложения с деепричастным оборотом (основное действие, выраженное глаголом-сказуемым, и добавочное действие, выраженное деепричастным оборотом, должно относиться к одному субъекту речи). Правильный вариант: *Оказавшись на практике, студент выполнил важное поручение.*

Изучению текстовой нормы, функциональных стилей и норм русского литературного языка на занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» традиционно уделяется основное внимание. Поэтому задания 2 и 3 являются важной частью контрольно-измерительных материалов.

Предлагаемая компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи прошла апробацию, результаты которой дают основания утверждать: инновационная, практико-ориентированная модель экзамена, проверяющая уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов-нефилологов, полезна, актуальна, в целом поддержана специалистами кафедры русского языка медицинского факультета, потенциально позволяет усилить профессионально ориентированное содержание курса «Русский язык и культура речи».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Коренева А.В.* Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Орел, 2010.

- [2] Куриленко В.Б., Арзуманова Р.А., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Гузина О.С., Маслова И.Б. Культура речевого общения. Сборник программ учебных курсов для студентов аграрных факультетов: Методическое пособие. — М.: Экон-информ, 2011.
- [3] Куриленко В.Б., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Арзуманова Р.А., Гузина О.С., Маслова И.Б. Учебно-методический комплекс «Межличностное общение и коммуникации». Специальность: «Ландшафтная архитектура» (250700): Методическое пособие. — М.: Экон-Информ, 2012.
- [4] Куриленко В.Б., Титова Л.А., Глазова О.Г., Маслова И.Б., Смолдырева Т.А. Учимся читать статьи по специальности: Учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков. — М.: Экон-Информ, 2010.

COMPETENCE ORIENTED MODEL OF THE EXAM IN RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH (for students of non-philological faculties)

J.N. Gosteva, I.B. Maslova

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

The article analyzes the alternative competence based model of the examination in Russian language and culture of speech for students of non-philological faculties, innovative approach is justified for the examination as a means of evaluation of communicative competence; examples of measurement, test materials, specific tasks are also represented.

Key words: control, educational measurement, measuring materials, professional communicative competence.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.И. Зенякина, А.С. Иванова

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

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере на этапе довузовского обучения. В ней рассматриваются трудности понимания аутентичных текстов, особенности их языкового наполнения, а также особенности выражения различных коммуникативных смыслов в учебно-научных текстах экономических специальностей. Данные трудности необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции студента на этапе довузовского обучения.

Ключевые слова: учебно-научный текст, метатема, прагматика, коммуникативные задачи, коммуникативная компетенция, студенты экономических специальностей.

Изучая русский язык в высших учебных заведениях Российской Федерации, студенты-иностранцы преследуют весьма многообразные практические цели: овладеть языком как средством общения, средством познания, средством презентации материала, средством научного анализа. Иными словами, студент должен научиться свободному владению языком в устной и письменной форме на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка, знать систему языка, уметь пользоваться этими знаниями в будущей профессиональной деятельности, приобрести навыки сознательно-аналитического подхода к языковому, речевому, коммуникативному, дискурсивному материалу.

Обучаясь в российском вузе, иностранный студент должен овладеть целым набором различных компетенций: от коммуникативных (речевых, языковых), психолого-педагогических — до организационных, личностных. Столь широкие цели достигаются в результате всего курса обучения, а фундамент будущих профессиональных знаний закладывается уже на начальном этапе, т.е. на I сертификационном уровне. Перед преподавателями стоит задача обучить студентов-иностранцев учебно-профессиональному общению в различных актуально значимых ситуациях.

Задача формирования коммуникативной компетенции на базе языка специальности связана с порождением и пониманием речевого высказывания, которое включает в себя лингвистические и прагматические характеристики научного и учебно-научного текста. При этом коммуникативная компетенция понимается как выбор и реализация программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке общения, умения классифицировать ситуации, знания страноведческого материала, презентации в определенной последовательности языковых единиц.

Обучение учебно-профессиональному общению является необходимым шагом в подготовке иностранных студентов к овладению языком как реальным средством общения между специалистами. Такая особенность реализации учебно-профессионального общения требует определенного подхода к организации преподавания языка специальности, что выражается в отборе материала, его группировке в зависимости от решения коммуникативных задач, используемых видов речевой деятельности, а также в выборе специальных средств проверки сформированности навыков и умений, степени владения лексико-грамматическим материалом.

Задача методики обучения языку специальности состоит в том, чтобы научить студентов эффективно использовать в процессе общения специфические языковые средства, декодировать коммуникативную программу автора сообщения, извлекать профессионально или научно значимую информацию, интерпретировать ее и выразить в устной или письменной форме. При этом студенты работают с большими массивами текстов различной длины и сложности. Это может быть и текст учебника или учебного пособия, лекция, выступление на семинаре, доклад и т.д. К универсальным особенностям научного текста относится грамматическая связность, четкость правил построения суждений, доказательств, рассуждений, повествований, композиционная организация текста. Специфические особенности учебно-научных текстов определяются сферой их функционирования и, соответственно, коммуникативными задачами их авторов: передать адресату основы специальных знаний той или иной научной области, сформировать ядро понятий. Коммуникативные намерения авторов выражаются в различных композиционно-речевых формах, которые отражают структуру мышления, типы и способы связи между когнициями и — как следствие — компонентами текстовых произведений.

Учебно-научным текстам свойственна и некоторая стереотипность построения как на уровне композиции, так и в использовании лексических и синтаксических средств выражения. Это позволяет говорить об определенной модели передачи информации в тексте учебника, о наличии стереотипов построения текстов. Перед преподавателем стоит задача выявить и ввести текстовые стереотипы в практику преподавания, чтобы сформировать у учащихся собственный стереотип построения текстов. Такой стереотип должен быть максимально приближен к уровню носителей языка.

Как показывает сравнительный анализ текстов по специальности, специфика «выражения мысли», свойственная каждой науке, накладывает отпечаток на типы текстов, в них функционирующих. Так, например, тексты-рассуждения, доказательства чаще всего присутствуют в технических текстах, а тексты-описания присущи филологическим, общегуманитарным наукам. Подъязык экономики сочетает в себе как черты технических текстов, так и особенности описательных общегуманитарных текстов.

На этапе довузовского обучения иностранный учащийся встречается с определенным и ограниченным набором метатем или информативно-коммуникативных смыслов (блоков) текстов (табл.). Каждый коммуникативно-речевой блок об-

служивается собственными лексико-грамматическими единицами. Их отбор, описание и введение в систему преподавания позволит снять трудности в понимании текста, извлечения из него информации, возможности построения собственного высказывания.

Таблица

Коммуникативные блоки экономических текстов

| | |
|---|--|
| Определение объекта | ЧТО /И. п./ — ЧТО /И.п. / Антарктида — это материк. ЧЕМ /Т. п./ является ЧТО /И. п. /. Предметами труда являются предметы, на которые направлен труд человека |
| Классификация объектов явлений | ЧТО /И. п./ относится К ЧЕМУ /Д. п./. Инструменты, приборы, машины, техника, здания, транспорт относятся к средствам труда |
| Описание явлений, процессов, функций | ЧТО /И. п./ используется КЕМ /Т. п./ ДЛЯ ЧЕГО /Р. п./ Необходимый продукт используется работником для покупки товаров потребления |
| Описание строения, состава предмета | ЧТО /И. п./ включает в себя ЧТО /В. п. /. Труд включает в себя деятельность людей по производству товаров и услуг. ЧТО /И. п./ относится К ЧЕМУ /Д. п./. Инструменты, приборы, машины, техника, здания, транспорт относятся к средствам труда |
| Выражение связи, зависимости между предметами и явлениями | ЧТО /И. п. / связано С ЧЕМ /Т. п./. Экономический рост связан с развитием производства |
| Изменение состояния предмета во времени, в пространстве | ЧТО /И. п./ растет. Рынок труда постепенно растет |
| Выражение качественной и количественной характеристики | ЧТО /И. п. / имеет значение ДЛЯ ЧЕГО /Р. п. /. Инфраструктура имеет большое значение для производственного процесса |
| Описание географического положения страны | ЧТО /И. п. / занимает ЧТО /В. п. /. Россия занимает огромную территорию. Россия занимает территорию 17 млн 75,4 тыс. кв. км. ЧТО /И. п./ расположено ГДЕ /П. п. /. Россия расположена в Европе. ГДЕ /П. п./ ЧТО /И. п. / граничит С ЧЕМ /Т. п. /. На юго-западе Россия граничит с Украиной и Белоруссией |
| Описание экономического положения страны | ЧТО /И. п. / специализируется НА ЧЕМ /П. п. /. Сельское хозяйство Центрального района России специализируется на молочном и мясном животноводстве, овощеводстве, садоводстве |

Обучение языку специальности на базовом уровне закладывает основы всего дальнейшего обучения языку специальности. Во втором семестре происходит не только наращивание количества коммуникативных смыслов, структур, их обслуживающих, но и появляются синонимичные структуры внутри одного коммуникативного блока, например: *что характерно для чего = что характеризуется чем*. Для успешной реализации учебной деятельности студента необходимо обеспечить перенос пройденного на материале «Физическая география» на текстовой материал других подязыков науки — экономики, экономической географии и т.д. Это вполне выполнимая задача, поскольку язык науки достаточно универсален.

В заключение хотелось бы отметить, что, как показывает практика, учет охарактеризованных выше закономерностей учебно-научных текстов позволяет существенно оптимизировать процесс профессионально-коммуникативного образования иностранных студентов-экономистов и тем самым обеспечить эффективное овладение основами специальных наук.

**THE PECULIARITIES OF ECONOMIC SCIENTIFIC TEXTS
IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE COMPREHENSION
OF THE FOREIGN STUDENTS-ECONOMISTS
ON THE PREPARATIVE FACULTY**

L.I. Zeniakina, A.S. Ivanova

Russian Language Department № 4
Department of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

While teaching Russian as a foreign language for special purposes one should take into consideration the specification of scientific texts of economy, tips of there linguistic representation in order to help the foreign students to understand the information and to participate in the communication. Each register of the scientific language has its own peculiarities: types of texts, definitions, topics. Practical materials based on this specification can help the students to overcome the barrier of misunderstanding and they can get to the level of a nature speaker.

Key words: pragmatics, communicative problems, communicative comprehension, students of economic specialties.

ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И.И. Лизунова

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

В статье рассматриваются вопросы преподавания биологии на русском языке иностранным учащимся.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, биология, проверка знаний, язык специальности.

Процесс обучения иностранных студентов биологии на русском языке сложен и многообразен; он представляет собой педагогическое взаимодействие преподавателя и студента, направленный на достижение общей цели теоретического и практического усвоения биологического материала. Переход студента на более высокую ступень профессионально-коммуникативного развития, приобретение профессиональных знаний, умений, навыков и опыта являются результатом совместной деятельности преподавателя и студента.

При обучении биологии содержание учебного процесса формирует у студента научное представление об эволюционном развитии животного и растительного мира, законах его развития, строении, происхождении, функциях отдельных его представителей, взаимосвязях между ними, взаимодействии живого и неживого в свете современных научных достижений биологических наук. Изучение (проведение лабораторных и практических занятий) помогает студенту получить начальные научные представления, сформировать навыки и умения, необходимые для его обучения на основном факультете. Основными регламентирующими документами, регулирующими учебный процесс, являются программы, рабочие учебные планы, которые и определяют продолжительность учебного года, длительность семестров, количество часов по предмету в год и неделю. Годовой учебный план при изучении биологии составляет 148 часов, которые распределены по двум семестрам. Первые занятия по биологии начинаются через 10 недель изучения русского языка. Первый семестр — это 40 академических часов, в конце этого семестра студенты сдают зачет. Во втором семестре у студентов 108 часов, данный семестр завершается зачетом и экзаменом.

Изложение учебного материала по биологии в иностранной аудитории возможно по нескольким схемам: 1) *линейной*, при которой изучаемый материал базируется на принципах последовательности, системности, историзма (ботаника и зоология); 2) *концентрической*, при которой знания по изучаемым вопросам постепенно углубляются, расширяются на основе уже выученных положений (анатомия, физиология); 3) *спиральной*, при которой студенты базируются на ранее изученном

материале, возвращаясь к нему, расширяя и углубляя полученные знания по вопросам строения, функций, особенностей жизни, развития и экологии растительного и животного мира.

Педагогическая система обучения биологии — это объединение множества составляющих, которые остаются устойчивыми при изменениях. Эта система может быть изменена как за счет внутренних резервов (новые открытия позволяют рассмотреть тот или иной процесс с новых позиций), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (нового оборудования, новых информационных технологий и т.д.). Педагогика воспитывает интеллектуально и нравственно развитых, самостоятельно думающих, действующих личностей, способных успешно решать стоящие перед ними задачи дальнейшего обучения на основном факультете.

Существенное значение для процесса преподавания биологии имеют оптимизация и новаторство — прогрессивные нововведения, возникающие на научной базе и продвигающие вперед теорию и практику знаний [1] в изучаемых областях. Оптимизация должна включать не только сложную, многоплановую иерархическую систему, но и разработку новых средств и форм учебного процесса. Преподаватель должен отыскать тот единственный путь, который обеспечивает эффективное и качественное решение задач и быстро приводит к намеченной цели. Одним из способов оптимизации процесса обучения является взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента, которая заранее ориентирована на получение системы биологических знаний. Процесс оптимизации должен включать не только сложную, многоплановую иерархическую систему различных заданий, но и разработку новых средств и форм процесса обучения. Главным составляющим процесса обучения биологии иностранного студента можно считать: достижение каждым студентом полного понимания материала по биологии на каждом конкретном занятии; затрату определенного усредненного времени на его усвоение. Кроме того, временная составляющая позволяет судить, насколько качественно протекает процесс преподавания. Новации возникают на основе развития базисных положений (коллективной активности, сотрудничества преподавателя и студента), в которые вносятся изменения, коррективы и дополнения. Инновационные технологии ставят студента в центр процесса познания как сознательного равноправного участника.

Функции преподавателя многогранны, остановимся на некоторых из них: контролирующей, оценочной и коррекционной. Данные функции необходимы для создания действенных стимулов для педагогического процесса. Особую значимость в процессе обучения биологии приобретает контроль знаний. В строгом соответствии с этапом обучения применяются устный контроль, письменный контроль, тестовый контроль, зачеты и экзамены. Контроль строго регламентирован и представляет собой единую структуру оценки знаний. Контроль не только позволяет оценить достижения студентов в процессе обучения, но позволяет понять причины неудач, срывов, недоработок. Собранная информация позволяет скорректировать структуру и содержание учебного процесса, оценивать используемые стимулы и эффективность применяемых средств.

Как было сказано выше, в процессе обучения осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, направленное на достижение поставленной цели —

овладение основами биологии на русском языке. В деятельность педагога-биолога включаются следующие звенья: разъяснение и ознакомление студентов с новыми знаниями, явлениями, законами, проверка и оценка полученных знаний. Деятельность студента-иностранца включает восприятие новых знаний, формирование навыков и умений, анализ и синтез биологического материала, понимание причинно-следственных связей, познание биологических законов, приобретение умений и навыков практической работы, самодисциплины и самоконтроля.

Звеньями процесса обучения являются восприятие, осознание, закрепление, применение и анализ полученных биологических знаний. Чем теснее совместная деятельность преподавателя и студента на каждом этапе обучения, становления представлений об изучаемых предметах (одноклеточные и многоклеточные организмы, понятия о типах, классах, представителях животных и т.д.), тем более успешным у иностранных студентов становится процесс овладения знаниями. Каждый новый этап обучения позволяет студенту проанализировать практический и теоретический биологический материал и, оперируя им, решить возникающие перед ним задачи.

Учебная информация, получаемая студентами на разных этапах обучения, подразделяется на информацию когнитивную (несущую знания) и информацию управляющую, показывающую, как лучше усвоить необходимые знания. На начальном этапе обучения биологии иностранный студент в значительной степени использует управляющую информацию (базу знаний по предмету на родном языке) для приобретения необходимых знаний. Так, работа с биологическими текстовыми и табличными иллюстрациями, схемами и рисунками, представленными на доске, со словарем (накопление специальных терминов, приобретение фонетической грамотности) занимает порой большую часть времени на занятиях, так как от уровня и качества представления материала в существенной степени зависит его усвоение. Необходимо также отметить, что работоспособность учащихся, связанная с режимом труда и отдыха, контроль и проверка знаний (его частота и объем), тип и структура знаний, практическое применение полученных знаний, умений, использование новейшего оборудования в учебном процессе, управление познавательной активностью студентов, моральный климат, сотрудничество преподавателей и студентов являются существенными для процесса обучения.

Способность к овладению учебным материалом, усвоению знаний, приобретению умения, навыков, характеристики внимания, мышления, сознательное и прочное усвоение биологического материала, темп усвоения, возраст обучаемых, ответственность и ориентация на будущую профессию определяет обучаемость студентов биологии. Индивидуальные различия данных характеристик у разных студентов-иностранцев приводят к необходимости формирования групп студентов, повторяющих обучение на подготовительном факультете.

Особенно важным для усвоения материала по биологии является время. На аудиторных занятиях студент тратит время на восприятие и первичное усвоение знаний, закрепление и упрочнение материала, определяет сохранение информации в памяти, выполнение тренировочных упражнений, применение знаний и умений, подготовку ответа. Особенно важно при работе в иностранной аудито-

рии добиться на занятии понимания материала по биологии и «оставить» студенту только домашнее выучивание.

Для иностранных учащихся имеет значение не только выбор методов обучения, но и порядок их применения. На начальном этапе обучения биологии возникает необходимость работы со словарем в разноязычной аудитории при строгом соблюдении фонетической и грамматической четкости построения высказывания. Затем подключается работа с текстом совместно с преподавателем, а потом и без его помощи. Самостоятельная работа с учебником дает возможность студентам многократно повторять имеющуюся информацию в доступном темпе и в удобное время. Демонстрация биологических объектов помогает учащимся понимать физиологические и экологические механизмы взаимодействий. Начальные лекции для иностранных студентов строго соответствуют определенным пунктам плана, после каждого из которых студенты имеют право задать вопросы и получить на них разъяснение преподавателя. В дальнейшем лекции требуют все меньших и меньших разъяснений, а потом читаются в обычной, но сокращенной форме. Включение в процесс обучения биологии иностранных студентов интерактивных методов и приемов существенно оптимизирует учебный процесс. Так, учебная дискуссия позволяет не только приобретать новые знания, но и формировать критическое мышление: отстаивать собственное мнение, что существенно стимулирует учебный процесс.

В заключение хотелось бы отметить, что эффективная совместная работа преподавателя и студента позволяет большинству учащихся успешно усвоить годовой материал по биологии предвузовского этапа обучения и перейти на основной факультет.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1999.
- [2] *Подласый И.П.* Педагогика. — М.: Владос, 2000.

TEACHING BIOLOGY TO FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

I.I. Lizunova

Chemistry and Biology Department
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The present article deals with methods, strategies and forms of teaching biology to foreign students at the pre-university stage.

Key words: teaching foreign students, biology, testing of knowledge, language of professional communication.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ (на примере ординаторов-стоматологов)

В.В. Никитина

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

В статье рассматриваются возможные пути освоения иностранными ординаторами стоматологической терминологии как лексической основы успешного профессионального общения.

Ключевые слова: стоматологическая терминология, гипонимические отношения, гипонимическая иерархия.

Одной из главных целей обучения иностранных учащихся является формирование базы для осуществления учебно-познавательной деятельности на неродном языке. Данная деятельность является видом коммуникации, которая возможна лишь при условии языковой и речевой компетентности учащегося и его общенаучной профессионально ориентированной компетентности. Гармоничное соединение принципов комплексности и аспектности в процессе обучения РКИ на предвузовском этапе является реальной основой качественной языковой подготовки, необходимой для получения специального образования ординаторами-иностранцами на медицинском факультете.

Система подготовки иностранных специалистов для зарубежных стран на предвузовском уровне существует в РУДН более 40 лет. За этот период на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин накопился большой научный, методический и воспитательный опыт по организации процесса обучения иностранных граждан. Эта система организации эффективно функционирует: выпускники подготовительного факультета успешно учатся по выбранной специальности совместно с российскими студентами. Глобализация науки, активное внедрение современных технологий качественно трансформируют учебный процесс. Основываясь на принципиальных положениях отечественной науки в сфере обучения русскому языку как иностранному (теории деятельности А.Н. Леонтьева, методики преподавания РКИ Е.И. Мотиной, В.Н. Вагнер), современные методисты (С.А. Хавронина, Т.В. Шустикова) продолжают разрабатывать систему учебной деятельности, которая рассматривает поэтапное формирование речевых умений.

Необходимо учесть, что при обучении иностранцев-ординаторов языку специальности преподаватели русского языка сталкиваются с двумя большими проблемами: как, с одной стороны, облегчить иностранному специалисту усвоение терминосистемы изучаемой научной дисциплины (термин как слово в особой

функции характеризуется специфическими чертами, обусловленными его логико-понятийной соотнесенностью и языковой природой выражения) и, с другой стороны, как ему показать, что эта терминосистема не является чем-то абсолютно изолированным. Из многих признаков, приписываемых термину, определяющим является его дефинитивная функция. Другими словами, задачей преподавателя русского языка как иностранного является представление термина в его уникальности, однозначности, отнесенности к данной сфере профессионального общения и одновременно в его связи с общей языковой системой. Для решения этой задачи следует прежде всего выработать концептуальный подход, который может быть удобен для практических целей обучения русского языка как иностранного и разработки специальных пособий по обучению языку специальности.

Одним из основных признаков, отличающих любую систему от простого хаотичного множества элементов, является наличие / отсутствие связей между составляющими. Система формируется только в том случае, когда отношения между элементами и частями взаимодействуют. Научная терминология представляет собой целостную организацию, системность которой регламентирована экстралингвистическими факторами (системность передаваемых понятий) и лингвистическими факторами (действием общезыковых закономерностей). Системность стоматологической терминологии находится в непосредственной связи со структурой самой науки. На понятийном уровне системность терминологии проявляется в том, что среди единиц выделяются базовые термины, доминанты в терминосистеме, выражающие родовые понятия, и дифференцирующие термины, передающие видовые понятия. С точки зрения языковых связей определяющим является классификационный тип отношений, конкретнее, гиперо-гипонимический. Гипонимы могут иметь свои дифференцирующие терминологические единицы, а те, в свою очередь, конкретизируются еще более частными элементами терминосистемы. Между собой термины одного уровня находятся в соподчинительных отношениях и могут быть определены как согипонимы. В целях обучения языку специальности необходимо прогнозировать структурный тип термина по его месту в микросистеме в блоке специальности. Отношения в блоке могут противопоставляться по различным признакам, например: *по происхождению* — местное и системное (общее) заболевание; *по клиническому течению* — острое и хроническое; *по генетическому признаку* — передающиеся и не передающиеся по наследству. Лексически это противопоставление выражено наличием в структуре терминов-прилагательных, приобретающих в терминологическом поле своеобразное свойство антонимичности, в результате чего возникают термины-антонимы: *местная гипоплазия* — *системная гипоплазия*; *острая травма зубов* — *хроническая травма зубов*.

Специализация словообразовательных средств способствует выражению в структуре и форме терминов классификации понятий. Каждое понятие получает именование за счет словообразовательной классификации термина. Место каждого термина в системе указано аффиксом, за которым в стоматологической терминологии закреплено строго определенное значение, например: *пародонтия* — собирательный термин, обозначающий все заболевания пародонта; *пародонтит* — термин, обозначающий патологический процесс воспалительного характера; *паро-*

донтома — термин, именующий процесс опухолевого характера. Специфика содержания каждого блока находит выражение в выборе однословного или многословного термина, в создании собственно стоматологических терминов или в использовании общемедицинских. Термин-словосочетание, как правило, создается на базе однословного термина, выражающего исходное понятие. Он мотивирован исходно формально и на содержательном уровне. Продуктивность такого рода образований заложена в эксплицитности выражения элементов терминируемого понятия, в возможности проследить взаимосвязь отдельных признаков понятия, а также определить место данного понятия в их гиперо-гипонимической зависимости. На каждом новом уровне классификационной схемы по законам гипонимической иерархии термин приобретает дополнительный элемент, выраженный прилагательным, который уточняет значение понятия: *пульпит — острый пульпит — острый хронический пульпит* или *периодонтит — верхушечный периодонтит — острый верхушечный периодонтит*.

Стоматологические термины, объединенные формально-семантическими гипонимическими отношениями, могут состоять как из свободных, так и из несвободных словосочетаний. Свободные терминологические словосочетания, являясь контекстуальными образованиями, имеют произвольный состав и впоследствии закрепляются в языке. Между компонентами таких словосочетаний не существует строго обязательной связи, каждый из них может вступать в двусторонние отношения и давать множество сочетаний: *гипоплазия эмали, эндемический флюороз, эктродемальная дисплазия, эрозивный флюороз*. Несвободные словосочетания отличаются большей устойчивостью. В составе данных словосочетаний одно слово может не являться термином, а представлять собой слово, заимствованное из общелитературного языка для нужд стоматологической терминологии: *местная гипоплазия, острая травма, твердая ткань, мраморная болезнь*.

При работе над стоматологической терминологией врачи-ординаторы не просто заучивают новые термины на иностранном языке, но также учатся осознавать существующие между ними языковые связи и оперировать данными понятиями при слушании и говорении, чтении и письме. При усвоении нового грамматического материала вслед за первой одноструктурной стадией автоматизации данной формы или инструкции должна обязательно следовать вторая стадия, на которой новая форма или конструкция связываются с ранее изученной, например: «Аксонами называются длинные отростки с небольшим количеством разветвлений», «Длинные отростки с небольшим количеством разветвлений являются аксонами. Аксоны — это длинные отростки с небольшим количеством разветвлений».

Тематико-понятийная организация позволяет мотивировать речевую деятельность, активизирует использование специальных понятий ординаторами-иностранцами в общении с научным руководителем и пациентами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бальхина Т.М.* Преподавание русского языка как иностранного в высшей школе России (краткая характеристика ситуации) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002.

- [2] *Балыхина Т.М., Хавронина С.А.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Курс лекций. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [3] *Вагнер В.Н.* Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М., 2002.
- [4] *Куриленко В.Б.* Обучение иностранных студентов стратегиям медицинского дискурса// Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: Сб. ст. Международной науч.-практ. конф., посв. 50-летию образования РУДН. Москва, РУДН, 22—24 октября 2009 г. — М.: Изд-во РУДН, 2009. — С. 280—284.
- [5] *Леонтьев А.А.* Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности. — М., 1974.
- [6] *Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. — М.: Русский язык, 1983.
- [7] *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.

**ON SOME PROBLEMS
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TEACHING
TO RESIDENT DOCTORS AT THE MIDDLE STAGE
(on the example of the resident doctor dentists)**

V.V. Nikitina

Russian Language Department № 2
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article considers the possible ways of development of professional communication skills of foreign resident doctor dentists.

Key words: dental terminology, hyponyms relations, hyponyms hierarchy.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ БАКАЛАВРАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (на примере образовательной программы «Русский язык как иностранный»)

Н.Н. Романова, О.Е. Соляник

Кафедра «Русский язык»

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

В контексте установок российского высшего профессионального образования охарактеризована педагогическая технология модульного обучения и балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений в области русского языка как иностранного (РКИ). На примере проектирования образовательной программы по РКИ для бакалавров технического профиля представлено отражение в ней содержательного, организационного и контролирующего компонентов профессионально-коммуникативной подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогическая технология, модульное обучение, балльно-рейтинговая система оценки, образовательная программа.

Стремительные изменения в значимых сферах жизни современного общества, прежде всего инфокоммуникационной и научно-технологической, требуют инновационных подходов к подготовке квалифицированных специалистов. С учетом установок реформируемого российского высшего профессионального образования (ВПО) современная вузовская лингводидактика нацелена на совершенствование системы обучения русскому языку как иностранному, приведение ее в соответствие с общеевропейскими и отечественными образовательными стандартами. Решение этой задачи призвано обеспечить «надежные педагогические технологии, способные сделать образование гибким, комбинированным, направленным на активизацию и повышение качества обучения» [3. С. 3]. В указанном качестве по праву выступает *технология модульного обучения* (МО), основанная на научном подходе к проектированию процесса и результатов образовательной деятельности.

Технология МО — это «способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки — *модули*, содержание и объем которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желаний обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу» [3. С. 14—16]. Модуль является, таким образом, конструктивной основой соответствующей технологии обучения. Он включает в себя следующие компоненты: а) *целевой* (образовательная программа, формулирующая цель обучения и конкретизирующая ее в содержании дисциплины); б) *обучающий* (учебники и учебные пособия, реализующие программное содержание дисциплины); в) *методический* (методические пособия и ре-

комендации, помогающие достичь цели обучения при освоении его содержания); г) *контролирующий* (система измерительных средств, оценивающих уровень и качество освоения дисциплины в соответствии с заявленными целями).

Сочетание модулей обеспечивает необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации конкретного материала для обучения определенного контингента учащихся и реализации специальных дидактических и профессиональных целей. Модуль — это комплекс подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по прохождении модуля. Это соответствие выявляется путем осуществления текущего, рубежного и итогового контроля. Тем самым МО позволяет оперативно определять уровень усвоения содержательных разделов дисциплины, выявлять и устранять пробелы в знаниях учащихся, а самим субъектам учебной деятельности — развивать навыки самостоятельного планирования и контроля результатов собственной образовательной деятельности.

Технология МО, основанная на гибкой структуре образовательного процесса, активно внедряется в практику преподавания РКИ в техническом вузе. Это направление вузовской лингводидактики имеет свои особенности, так как для нефилологов русский язык не является самоцелью: он выступает средством овладения специальностью. В этой связи главная цель вузовской лингвообразовательной деятельности в современной педагогической парадигме определяется как комплексная профессионально-коммуникативная компетенция, формируемая у учащихся в результате обучения. При этом отличительной особенностью иноязычного профессионального образования, в частности инженерного, является необходимость следования установкам не только уровневых стандартов РКИ (в аспектах общего и специального владения), но и Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО третьего поколения — ФГОС ВПО-03, ориентированных на *российских* субъектов высшей технической школы [5].

Так, основной установкой ФГОС ВПО-03 является формирование у субъекта высшей школы на этапах его подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура) комплексной компетенции, трактуемой как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Это интегративное понятие дифференцируется в документах ФГОС на две основные группы компетенций — *общекультурные* (ОК) и *профессиональные* (ПК), аналогичные известным ранее компонентам профессиограммы специалиста [1]. Содержание названных компетенций, приобретение которых предусмотрено ФГОС ВПО как планируемый результат образовательной деятельности, преподавателю РКИ следует знать и учитывать при планировании и контроле учебных достижений студентов. Приведем некоторые из этих компетенций, степень корреляции которых с задачами обучения РКИ наиболее высока: «а) в процессе обучения учащиеся овладевают письменной и устной речью на русском языке, методами создания понятных текстов, а также способны осуществлять социальное взаимодействие на русском языке (ОК-8); б) способны получать и обрабатывать информацию из различных источников, интерпретируют, структурируют и оформляют ее в доступном для других виде (ОК-13); в) владеют основами речевой профессиональной культуры (ПК-5); г) способны обрабатывать и оформлять результаты научно-ис-

следовательской работы (ПК-3); д) способны на основе анализа увидеть и корректно сформулировать результат, готовить к публикации научные статьи (ПК-5); е) способны грамотно пользоваться языком предметной области (ПК-7)» [6].

В проекции на область РКИ это выражается в установках вузовской лингводидактики на приобретение студентами «умений и навыков, необходимых для слушания лекций, чтения научной литературы и литературы по общеобразовательным дисциплинам; получение навыков и умений, необходимых для участия в семинарах, лабораторных работах, для сдачи зачетов и экзаменов, общения во внеучебных ситуациях, решения бытовых вопросов, оформления личных документов» [2]. В силу этого современная лингвометодика определяет необходимость приоритетного обучения иностранных бакалавров технического вуза научному стилю речи (НСР) как прицельно обеспечивающему будущим инженерам овладение языком специальности. При этом продолжается их обучение общелитературному языку (ОЛЯ), литературно-разговорному типу коммуникации.

На гармоничном взаимодополнении указанных аспектов построено обучение иностранных бакалавров I — III курсов в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Разработанная на кафедре «Русский язык» образовательная программа для указанного контингента учащихся [4] учитывает их коммуникативно-познавательные запросы и отвечает необходимой методической гибкости в реализации целевых установок ФГОС ВПО-03. Ниже схематично представлена общая структура Программы РКИ первого года обучения, рассчитанная на 34 учебные недели, по 8 ч/нед. Кроме того, предусмотрено проведение групповых консультаций: текущих (1 ч/нед.), предзачетных / предэкзаменационных (1 ч/семестр), а также проверка еженедельных домашних заданий (ДЗ) и письменных работ (0,3 ч/чел.).

| Виды учебной работы | Трудоемкость в часах по семестрам | | |
|---|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Всего | 01 семестр 17 недель | 02 семестр 17 недель |
| Практические занятия | 272 | 136 | 136 |
| Самостоятельная работа | 136 | 68 | 68 |
| Итого в часах | 408 | 204 | 204 |
| Итого в зачетных единицах*): | 12 | 6 | 6 |
| *) определяются учебным планом и рабочими годовыми учебными планами («отрезками») | | | |
| Проверка знаний: | 24 | 12 | 12 |
| Виды рубежных контрольных мероприятий (РК) | Объем в часах | | |
| | Всего, час | 01 семестр 17 недель | 02 семестр 17 недель |
| РК-1 (контрольная работа № 1) | 24 | 4 | 4 |
| РК-2 (контрольная работа № 2) | | 4 | 4 |
| РК-3 (контрольная работа № 3) | | 4 | 4 |
| Итоговый контроль (зачет) | 1ч / чел. | 1ч / чел. | 1ч / чел. |

Программа имеет модульную структуру, которую составляют указанные ранее аспектно-тематические блоки. Каждый модуль включает блок аспектных тем, реализуемых в теоретических сведениях, практических заданиях, текущей и рубежной аттестации. Последняя, охватывающая все виды контроля (текущего (ТК), рубежного (РК) и итогового (ИТК)), осуществляется в рамках принятой в МГТУ им. Н.Э. Баумана балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки учебных достиже-

ний студентов. ТК, т.е. оперативная оценка знаний, проводится на каждом занятии; формами являются проверка ДЗ, самостоятельных и творческих работ, устный опрос по материалу урока, оцениваемых по БРС в интервале от 10 до 15 баллов. РК, т.е. оценка знаний по модулю, проводится по его завершении; формами выступают контрольные работы и собеседование по темам, оцениваемые по БРС в пределах от 10 до 15 баллов. Таким образом, аттестация по модулю оценивается в интервале от 20 до 30 баллов. ИТК проводится в конце семестра для определения результатов освоения дисциплины в целом; имеет форму зачета, суммирующего результаты освоения модулей, а также оценку проявленных студентами личностно-деятельностных качеств (в интервале от 0 до 10 баллов).

Приведенный ниже фрагмент Программы (I курс, I сем.) демонстрирует реализацию технологии МО и БРС оценки достижений студентов в структуре образовательной программы по РКИ для иностранных бакалавров I—III курсов.

| № п/п | Раздел дисциплины (название модуля) | Се- местр | Виды учебной рабо- ты и трудоемкость (в часах) | | |
|---|--|----------------------|--|--------------------|----|
| | | | Практич. занятия | Самост. работа. | |
| Модуль 1. Квалификация и характеристика субъекта в научно-техническом тексте. (Трудоемкость в часах / кредитных единицах: 68 ч / 2 зач. ед.) | | | | | |
| 1.1. | Определение стартового уровня владения студентами РКИ (диагностическое тестирование) | 1 | 4 | 2 | |
| 1.2. | Общая квалификация субъекта. Образование существительных со значением признака. Субъектно-объектные отношения. Активные и пассивные конструкции НСВ | 1 | 18 | 10 | |
| 1.3. | Характеристика субъекта. Местоимения. Активные и пассивные конструкции СВ | 1 | 18 | 10 | |
| | Рубежная аттестация: РК-1 | 1 | 4 | 2 | |
| Модуль 2. Значения предиката. Указание на порядок высказывания в научно-техническом тексте. (Трудоемкость в часах / кредитных единицах: 68 ч / 2 зач. ед.) | | | | | |
| 2.1. | Значения предиката и способы их выражения. Образование существительных со значением действия. Краткие прилагательные. Деловое письмо (заявление) | 1 | 21 | 10 | |
| 2.2. | Указание на порядок высказываний. Имя числительное. Конструкции с глаголами, выражающими внутреннее состояние, чувство | 1 | 21 | 10 | |
| | Рубежная аттестация: РК-2 | 1 | 4 | 2 | |
| Модуль 3. Определительные отношения. Характер протекания действия в научно-техническом тексте. (Трудоемкость в часах / кредитных единицах: 68 ч / 2 зач. ед.) | | | | | |
| 3.1. | Активный и пассивный обороты речи. Глаголы с частицей -ся. Определительные отношения. Активные и пассивные причастия | 1 | 18 | 9 | |
| 3.2. | Характер протекания действия. Общая характеристика видов глагола. Возвратные глаголы. Деловое письмо (анкета) | 1 | 18 | 9 | |
| | Рубежная аттестация: РК-3 | 1 | 4 | 2 | |
| 3.3. | Повторение изученного материала. Подготовка к зачету в конце I семестра | 1 | 6 | 2 | |
| | Рубежная аттестация (РК) | Виды аттеста- ции | Рейтинг | | |
| | | | Мин. | Макс. | |
| | | | РК-1 | 20 | 30 |
| | | | РК-2 | 20 | 30 |
| | | | РК-3 | 20 | 30 |
| | Оценка личностных качеств (ЛК) по итогам семестра | ЛК | 0 | 10 | |
| | Итоговый контроль по дисциплине (ИТК) | Зачет (1 ч/чел.) | | | |

Как видно из приведенного образца, реализация МО предусматривает включение в образовательную программу БРС оценки учебных достижений студентов. Эта система, сочетающая поэтапный и аккумулирующий принципы учета результатов, позволяет осуществлять непрерывный педагогический контроль качества лингвообразовательной деятельности как в целом по учебной группе, так и по каждому студенту. В первом случае результаты усвоения каждого модуля и всей дисциплины выражаются в средних баллах.

Во втором случае индивидуальные учебные достижения студента формируют его личный рейтинг, восприятие которого относительно достижений других членов группы оказывает существенное влияние на повышение мотивации данного субъекта иноязычного обучения.

| Рейтинг учебной группы | | | | |
|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|
| Категория (бак/маг.) _____ Курс _____ Преподаватель _____ | | | | |
| № модуля | Средний балл за ТК (мин.—макс.) | Средний балл за РК (мин.—макс.) | Средний балл за ЛК (мин.—макс.) | Средний балл за модуль (ТК + РК + ЛК) |
| М-1 | 10—15 | 10—15 | | 20—30 |
| М-2 | 10—15 | 10—15 | | 20—30 |
| М-3 | 10—15 | 10—15 | | 20—30 |
| Доп. | | | 0—10 | 0—10 |
| Итого по курсу | 30—45 | 30—45 | 0—10 | 60—100 |

| Личный рейтинг студента | | | | |
|---------------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| Фамилия, имя _____ Группа _____ | | | | |
| Баллы М-1 [20—30] | Баллы М-2 [20—30] | Баллы М-3 [20—30] | Баллы ЛК [0—10] | Итоговый балл [60—100] |
| | | | | |

Рассмотренные содержательно-организационные решения в области модульного обучения РКИ бакалавров технического вуза представляют собой пример конкретной реализации соответствующей педагогической технологии. Адекватная программным целям, структуре дисциплины и балльно-рейтинговой системе оценки учебных достижений данная технология с очевидностью способствует оптимизации лингвообразовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Берецкая Е.А., Авдонина Л.П., Савостьянова Л.В.* Коммуникативная компетенция и коммуникативная профессиональная программа выпускника технического вуза // Проблемы формирования современной языковой личности в образовательной системе вузов негуманитарного профиля. Всеросс. науч.-практ. конф.: Тезисы докладов. — СПб., 2001. — С. 98.
- [2] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [3] *Проворова О.Г.* Принципы модульного обучения. — Красноярск, 2006. Режим доступа: www.lan.krasu.ru/studies/editions, свободный.

- [4] Программа по русскому языку для иностранных бакалавров I—III курсов МГТУ им. Н.Э. Баумана / О.Е. Соляник. — М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2011.
- [5] *Романова Н.Н.* Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета: Монография. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009.
- [6] ФГОС ВПО-03 по направлениям «Математика и компьютерные науки», «Прикладная математика», «Прикладная математика и информатика», «Техническая физика» (квалификация / степень «бакалавр»). — 2011 г.

**REALIZATION OF MODULAR TRAINING
TECHNOLOGY AT THE CLASSES OF FOREIGN
BACHELORS TECHNICAL COLLEGE
(on the example of educational program
“Russian as a foreign language”)**

N.N. Romanova, O.E. Solyanik

«Russian Language» Department
Bauman Moscow State Technical University
2nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

The modular training pedagogical technology and mark-rating system in the field of teaching Russian as Foreign Language (RFL) is presented in context of the Russian high professional education goals. The substantial, organizational and controlling components of the professional-communicative special training are demonstrated by the example of designing in the real educational program for the foreign bachelors of technical profile.

Key words: pedagogical technology, modular training, mark-rating system, educational program.

ЭЛЕКТРОННАЯ ДИДАКТИКА: СТРАТЕГИИ, ПРИЕМЫ, СРЕДСТВА

ЭЛЕКТРОННАЯ ДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.Д. Гарцов

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

Д.А. Гарцова

Кафедра сравнительной образовательной политики
Учебно-научный институт сравнительной образовательной политики
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Настоящая статья посвящена разработке теории и практики обучения иностранным языкам в электронном формате. Затрагиваются вопросы создания электронных средств обучения, а также развития электронных дисциплин.

Ключевые слова: электронная дидактика, электронная лингводидактика, электронные средства обучения.

Изменение стиля жизни глобального социума, связанное с переходом к новым формам и технологиям работы с информацией, кардинальным образом меняет методологическую и методическую платформу образования, педагогики, теории обучения иностранным языкам. Под влиянием динамичного развития электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий существенные изменения претерпевает и дидактика — общая теория обучения предмету. Дидактические принципы обучения предмету, реализованные в электронном формате, приобретают инновационные свойства, появление которых было невозможно в среде аналоговых педагогических технологий. Дидактика обучения иностранному языку тесно связана с новым научным направлением — электронной лингводидактикой [3. С. 7]. Термин «электронная лингводидактика» пришел на смену «компьютерной лингводидактике» [4. С. 45] недавно, в связи с глубоким переосмыслением происходящих научно-технических и общественных процессов.

Термин «компьютерная лингводидактика», определяющий область дидактики, изучающей теорию использования компьютеров в обучении языку, во многом был противоречив и, на наш взгляд, не мог способствовать развитию электронного языкового образования в широком смысле по ряду объективных причин. Во-первых, наука, как известно, изучает объективные явления, процессы и их свойства, поэтому лингводидактику как научную дисциплину целесообразно связывать не с аппаратными средствами (с компьютером и сетью), а с *электронным форматом* — инновационным научно-техническим явлением общественной жизни, в котором создается и функционирует образовательный контент нового поколения, обладающий инновационными методическими и дидактическими закономерностями. С развитием электронных устройств, цифровых и телекоммуникационных технологий появляются новые термины, определяющие различные современные явления или процессы, связанные с переводом бытовой и профессиональной деятельности в электронный формат: *электронная библиотека, электронная книга, электронный учебник, электронный документооборот, электронное правительство, электронная экономика, электронная торговля, электронное обучение, электронные деньги, электронные билеты, электронная медицина, электронная педагогика, электронная лингводидактика* и т.п.

Во-вторых, компьютер — это лишь звено в линейке быстро развивающихся электронных устройств. Прародительница компьютера — электронно-вычислительная машина (ЭВМ). Необходимо отметить, что в эпоху ЭВМ также предпринимались попытки использования этого громоздкого электронного аппарата в обучении языку, но методический эффект был очень скромный, поэтому в методике обучения РКИ это устройство не оставило существенного следа. Появление компактного настольного персонального компьютера (ПК) и возможности широкого доступа педагогов к электронному устройству привело к активизации работы педагогов по созданию электронных средств обучения (ЭСО) с помощью программистов, однако использование дорогостоящих услуг специалистов, невысокий коэффициент полезного действия создаваемых обучающих программ, невозможность их дальнейшего обновления, нестабильность творческого коллектива впоследствии привели к угасанию методической энергии педагогов-энтузиастов. Следующий этап развития компьютера был связан с необходимостью пользователя быть мобильным и иметь возможность работать с документами повсеместно, в том числе и при перемещении, в транспорте. На смену компьютеру приходит ноутбук. С развитием глобальной сети, появлением потребностей пользователя в осуществлении различных видов интернет-коммуникаций, использовании удаленных электронных ресурсов, дистанционном управлении сайтами и порталами, непрерывном образовании и проведении досуга и т.п. ноутбук оснащается веб-камерой, интегрируется с мобильным Интернетом. Приобретение мобильным персональным компьютером (ноутбуком) новых качеств обуславливает появление нового термина — «нетбук». В настоящее время мы видим мощный всплеск развития разнообразных компактных мобильных устройств и их популяризацию: планшетные компьютеры и телефоны (Ipad, iPhone и др.). Очевидно, что базовое электронное устройство, которое мы называем компьютером (старшее поколение — ЭВМ),

будет видоизменяться, приобретать новые качества, новые названия, и уже недалеко то время, когда слово «компьютер» попадет в разряд той лексики, в которой уже находятся такие термины, как «ЭВМ» и «кибернетика», а термин «компьютерная лингводидактика» унаследует архаичную семантическую окраску.

Современная дидактика обучения языку находится в тесной корреляции с научно-техническим и технологическим прогрессом. Стремительные метаморфозы информационно-образовательной среды создают новые межличностные коммуникационные условия, новые формы организации, управления и предъявления учебного материала, а сами средства обучения приобретают новые методические и дидактические свойства, научно-методическое изучение закономерностей которых находится в самом начальном состоянии. Информационно-коммуникационные реалии сегодняшнего дня, меняющие бытовой и профессиональный уклад субъектов образовательного процесса, влекут кардинальные перемены в научно-исследовательской и учебно-педагогической работе. Естественной реакцией на происходящие перемены является формирование новых научных направлений, школ и учебных дисциплин в рамках конкретных предметов.

Инновационная (электронная) дидактика реализуется в среде электронных средств обучения. Как известно, средства обучения являются базовой категорией образования, педагогики, методики обучения языку. Переход к системному обучению языку в электронном формате (в том числе дистантно) предполагает наличие достаточного количества ЭСО по всем аспектам и уровням обучения языку.

Известно, что эффективное обучение предмету возможно, когда практическая деятельность базируется на современной теоретической и методической платформе. Говоря метафорически, практика без теории — слепа, теория без практики — мертва. В этом ракурсе инновационные дидактические свойства ЭСО следует выявлять, изучая свойства формата, в котором реализуется обучающий материал. Основным средством представления обучающего материала в электронном обучении языку является веб-страница. К числу основных свойств веб-страницы относятся такие категории, как *мультимедийность*, *интерактив*, *гиперсвязь*, *веб-дизайн*. Таким образом, ключевые дидактические принципы предшествующих педагогических технологий (сознательность, наглядность, научность, систематичность, коммуникативность, активность, прочность, доступность, последовательность, учет индивидуальности обучающегося) значительно модернизируются абсолютно инновационными свойствами, реализация которых возможна только в электронном формате веб-страницы.

Мультимедийность частично коррелирует с традиционным дидактическим принципом наглядности. Специфика мультимедийности веб-страницы заключается в ее полифункциональности, т.е. в одновременном представлении всех видов наглядности (текст, графика, звук, видео, мультимпликация) и одновременном воздействии на основные перцептивные каналы обучающегося (зрительный, аудитивный). Различные виды традиционной аналоговой наглядности реализуются дискретно с помощью разнообразных методов и технических устройств (диапроектор, магнитофон, телевизор, видеоманитофон). Эргономика мультимедийности веб-страницы многократно превосходит удобство использования традиционной наглядности.

Интерактив частично коррелирует с традиционным дидактическим принципом активности и обеспечивает многочисленные формы интерактивного взаимодействия обучающегося с учебно-методическим материалом, что позволяет кардинально расширить сектор самостоятельной работы обучающегося, в том числе и в сети. В аналоговом обучении интерактивность обеспечивает преподаватель.

Гиперсвязь позволяет связывать веб-страницы и различные обучающие модули в единый учебно-методический комплекс, что в значительной мере систематизирует учебный материал по аспектам и уровням обучения. При реализации сетевых обучающих ресурсов можно говорить о гиперучебниках, постоянно модернизирующихся современными педагогами. Необходимо отметить: если мультимедийность и интерактив реализовались дискретно в предшествующих информационно-образовательных технологиях, то гиперсвязь стала возможной исключительно в формате веб-технологий.

Педагогический веб-дизайн — это дидактический инструмент, благодаря которому обучение и учебные материалы в формате веб-страницы становятся более привлекательными, эффективными, результативными. Он всегда был связан не просто с описанием деятельности как таковой, а с вопросами интеграции широкого диапазона электронных, цифровых, телекоммуникационных средств и образовательного контента, что позволяет наделить электронные средства обучения инновационными дидактическими и методическими возможностями, используя новые качества электронного формата обучающего материала. Основная цель педагогического веб-дизайна — создавать и поддерживать для обучающегося среду, в которой на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания электронных средств обучения и различных типов образовательных ресурсов, в том числе и сетевых, обеспечивать психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования. Педагогический веб-дизайн представляет собой систему, которая формирует единый стиль реализации электронной образовательной среды, ее компонентной и элементной базы, что обеспечивает учебному процессу целостность, системность, дидактическую, методическую, профессионально ориентированную направленность.

Таким образом, электронная дидактика, обладая инновационными свойствами, которые обусловлены спецификой представления обучающего материала в электронном формате веб-страницы, является наиболее эффективным средством актуализации современной теории обучения иностранным языкам. Научное развитие электронной дидактики является фундаментом для создания практико-ориентированных эффективных методик обучения предмету (в нашем случае языку) в быстро меняющихся условиях электронной информационно-образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Атабекова А.А. Лингвистический дизайн web-страниц. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] Балыхина Т.М. От методике к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М.: Изд-во РУДН, 2010.

- [3] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда — средства обучения — педагог. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [4] *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика. Инновации языкового образования. — Германия, Саарбрюккен: LAP, 2010.
- [5] *Гарцов А.Д.* Пять шагов в электронную педагогику. — Германия, Саарбрюккен: LAP, 2011.
- [6] *Мердок М., Мюллер Т.* Взрыв обучения. — М.: Альпина Паблишер, 2012.

ELECTRONIC DIDACTICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

A.D. Gartsov

Faculty of professional skills improvement of teachers
of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

D.A. Gartsova

Comparative educational policy department
Educational and scientific institute of comparative educational policy
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The present article is devoted to the development of theory and practice of training in foreign languages in an electronic format. The questions of creation of electronic tutorials, and also to development of electronic disciplines are raised.

Key words: electronic didactics, electronic tutorials.

ФОРМЫ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (к проблеме описания)

Е.А. Орлов

Кафедра «Русский язык»
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, 5, Москва, Россия, 105005

В связи с экспансией виртуальной среды в деятельность специалиста рассмотрены такие формы профессиональной коммуникации, как электронная дискуссия и интернет-конференция. Показана роль лингвистического дизайна в формировании когнитивной модели веб-страницы в тематических и ситуативно-прагматических контекстах профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: компьютерно-опосредованная профессиональная коммуникация, интернет-конференция, лингвистический дизайн веб-страницы.

В настоящее время Интернет, как известно, представляет собой сложную систему коммуникации, являющуюся одним из ведущих факторов развития социума и индивида. Интернет-среда, обладающая уникальными свойствами, вносит значительный вклад в развитие системы языка как на уровне отдельных языковых единиц, так и в масштабах функционально-коммуникативной организации текстов, обуславливая появление новых жанров. Потенциал Интернета активно исследуется в методике и применяется в практике обучения иностранному языку вообще, русскому языку как иностранному (РКИ) в частности. В связи с этим Интернет может рассматриваться как обучающая среда, которая обеспечивает быстрый доступ к богатому корпусу фактической и лингвистической информации, способствуя систематизации социокультурных знаний.

В связи с активным развитием в последние годы русскоязычной электронной среды коммуникации «можно с уверенностью сказать, что Интернет — это особая среда функционирования русского языка, в которой нет географических ограничений» [2. С. 10]. Публикации, посвященные проблемам функционирования русского языка в Интернете, использования интернет-ресурсов в обучении РКИ и русскому языку как родному, стали активно появляться в печатных и электронных изданиях. Мы опирались в своем исследовании, в частности, на материалы Э.Г. Азимова, И.Н. Розиной, А.А. Атабековой и др.

При устойчивом интересе исследователей к динамично развивающейся интернет-среде и интернет-коммуникации некоторые области и аспекты этой коммуникации все еще не получили должного освещения. В частности, недостаточное внимание уделялось роли Интернета в модификации регламентированных форм общения, относящихся к институциональному дискурсу. Изучение особенностей тактико-стратегического поведения коммуникантов — участников различных видов институционального интернет-общения — представляется актуальным в связи с экспансией виртуальных форм общения в профессиональную деятель-

ность. Основные субъекты интересующей нас сферы учебного и научно-профессионального общения — ученые, преподаватели и студенты российских вузов — являются постоянными пользователями Интернета, благодаря которому обеспечивается оперативность доступа всей интернет-аудитории к опубликованной в сети информации, а также интерактивность размещенных на сайтах материалов. Таким образом, сеть выступает не только как информационная среда, но и как средство общения, обмена информацией.

В электронных системах коммуникации наиболее часто реализуется два вида общения: *профессионально-деловое* и так называемое *фатическое*, реализуемое прежде всего в чатах и форумах и характеризующее смешением разностилевых элементов — письменного литературного языка и устно-разговорного, представляющего собой письменную фиксацию устной речи.

Предметом нашего рассмотрения является профессионально-деловое общение в Интернете, включенное в систему какой-либо другой деятельности. Жанрами этого общения выступают профессиональные издания, материалы научных конференций, электронные журналы, электронные магазины и т.п. Специальный научный интерес представляет исследование жанровых особенностей коммуникации при использовании компьютерных сетей специалистами (компьютерно-опосредованная профессиональная коммуникация).

Лингвистическое описание и, следовательно, рекомендации по составлению электронных текстов и обучению профессиональной коммуникации в интернет-среде можно сделать с опорой на следующие характеристики [2. С. 43]: 1) цель взаимодействия; 2) соотношение в тексте таких компонентов, как сообщение, воздействие и самовыражение; 3) тип взаимодействия (деловой / фатический) внутри каждого из компонентов, соотнесенность с конкретным жанром (деловое письмо, поздравление, научная дискуссия); 4) размеры текста; 5) заданность структуры текста (стереотипность композиции); 6) условия общения (отсроченное или общение в реальном времени); 7) стилистика (лингвистический дизайн) веб-страницы.

Тексты веб-страницы в отличие от чатов и других форм онлайн-коммуникации, представляющих собой неподготовленную речь разговорного стиля, относятся к речи подготовленной, сохраняющей нормы литературного языка в таких его функциональных разновидностях, как официально-деловой, публицистический и научный стили речи. Коммуникация представляется как дистантная, рассчитанная на взаимодействие в рамках предложенных на данном веб-сайте возможностей (участие в форумах, опросах, выбор заданного варианта ответа, изучение информационного массива сайта путем следования гиперссылкам и др.).

Специалисты-профессионалы и учащиеся чаще всего обращаются к информационным и образовательным сайтам, содержащим исчерпывающие сведения по некоторой предметной области знаний. Сайты этого типа содержат множество статей различных авторов, а также такие услуги, как опросы, голосование, рассылка (например, сайты информационных агентств). Цель подобных сайтов — информационная и коммуникативная.

Информация на веб-страницах размещается, как известно, в виде гипертекста, в свою очередь формируемого гиперссылками — специальными языковыми

средствами, выполняющими определенные функции: сфокусированного воздействия, интерактивности, управления аудиторией, получения информации об интересах потребителя [3. С. 14].

Функциональная нагрузка гиперссылок, регулирующих направление поиска информации и задающих содержательные «координаты» этого поиска, представляется особенно значимой. В связи с этим гипертекст как специфический способ организации текстового пространства противопоставлен обычному по ряду параметров: открытость, нелинейность, дисперсность структуры, отсутствие авторства, разнородность и мультимедийность, при которой используются все средства (от шрифта до звука и анимации).

В основе гипертекста лежат компьютерные технологии, которые поддерживают базовые функции: быстрый просмотр информационного массива, обработку ссылочных отношений (вызов фрагмента текста или другой информации, на которую дается ссылка); навигацию по гипертексту, возможность формирования обычного линейного текста как результат движения по гипертексту, дополнение гипертекста новой информацией и др. Гипертекстовые технологии продолжают развиваться, обеспечивая формирование компьютерно-опосредованного дискурса в электронной коммуникации специалистов.

Лингвистический дизайн веб-страницы, включающий оформление страницы с помощью системы гиперссылок, организует среду представления информации на сайте, отражая стереотипные знания и сценарии деятельности (главным образом профессиональной) носителя языка в той или иной предметной области. Таким образом, он эксплицирует фрагмент когнитивной базы специалиста в тематическом и ситуативно-прагматическом профессиональном контекстах. Студенты, читая на русском языке связанные принципом гипертекста страницы, определяют связи между блоками информации и выявляют их иерархию. Работа над языком веб-страницы подразумевает обучение выбору и организации языковых единиц, предназначенных для выражения определенных смыслов и коммуникативных интенций представления знаний. В этом плане осознание обучающего потенциала лингвистического дизайна веб-страницы видится как особая методическая проблема в области преподавания РКИ.

В современных лингвистических исследованиях наблюдается тенденция к рассмотрению профессионального взаимодействия с позиций дискурса, который понимается как общение посредством текста с учетом коммуникативно значимых обстоятельств его реализации. Такое понимание дискурса теснейшим образом связано с понятием коммуникативной ситуации как «речи, погруженной в жизнь» (Н.Д. Арутюнова), с определением общения с помощью формулы: *речь + действие*. При этом проводятся различия между традиционным, профессиональным, педагогическим дискурсом (статусно-ориентированным, или институциональным) и его модификацией в электронной среде — «электронным дискурсом» (или «сетевым»).

Рассмотрим особенности групповой профессиональной коммуникации и дискурса в электронной среде на примерах академических интернет-сообществ. Одним из видов групповой коммуникации являются сообщества специалистов, кото-

рые образуют относительно замкнутые субпространства по определенной профессиональной специализации или интересам. Результатом их деятельности в электронных сетях является формирование новых форм коммуникации, функционирующих как сетевые, виртуальные или интернет-сообщества (Internet-community).

Этот новый вид социальных групп представляет собой самоорганизующееся сообщество людей, контактирующих по определенной тематике и использующих интернет-технологии в качестве основного средства коммуникации для организации группового взаимодействия участников сообщества. К наиболее распространенным интернет-технологиям, на которых преимущественно строятся академические сетевые сообщества, можно отнести следующие: 1) электронные дискуссии или форумы, которые позволяют обсудить ту или иную тему, получить отложенный ответ на свой вопрос; 2) интернет-конференции с возможностью обсуждения размещенных в них статей и докладов; 3) телеконференции в режиме реального времени; 4) электронные журналы, предоставляющие экспертную информацию о состоянии предметной области (обратная связь с автором чаще всего организована через электронную почту); 5) электронные библиотеки как сочетание коммуникации специалистов, организаций и технологий, содержащие библиографию, электронные версии книг, статей, документов [4].

Охарактеризуем первые две формы интернет-коммуникации, используемые в академических интернет-сообществах.

1. Для обозначения первой формы компьютерно-опосредованной коммуникации использован термин «дискуссия», обобщающий различные интернет-технологии. По аналогии с традиционной коммуникативной моделью электронная дискуссия представляет собой коммуникативную модель, в которой несколько активных субъектов (в данном случае подписчиков на определенную тему телеконференции, списка рассылки, веб-форума или чата) связаны между собой посредством отношения к общей проблеме, объявленной в названии конференции, форума или специально выбранной теме, близкой к области интересов участников.

Научная дискуссия представляет собой диалогический жанр научного дискурса, организуемый репликами (выступлениями) нескольких собеседников. Дискуссия отличается от обмена мнениями, спора тем, что в ходе ее участники должны решить поставленную проблему. Решение проблемы — цель, ради которой организуется дискуссия; это совместная систематическая попытка группы людей посредством использования устной профессиональной речи достичь решения поставленной проблемы, одинаково удовлетворяющего каждого из участников. Отсюда и специфические черты этого жанра: 1) определенное композиционное построение; 2) четкая тематическая заданность выступлений участников дискуссии; 3) важная организационная роль лидера — организатора дискуссии. Композиция (модель) дискуссии включает следующие звенья: 1) постановка проблемы; 2) конкретизация, определение проблемы; 3) анализ проблемы; 4) установка критериев для оценки решений; 5) предлагаемые решения, 6) поиск финального решения. Степень фиксированности этих звеньев во многом определяется ролью лидера дискуссии, что, в свою очередь, предопределяет ее успех [1. С. 40—41].

Кроме наличия общей темы, в электронных дискуссиях, так же как и в традиционных, может присутствовать ведущий, инициатор дискуссии — модератор (вступительное слово, реплики в ходе дискуссии, заключительное слово). Тексты носят аргументативный характер (разные или противоположные точки зрения — тезис, антитезис). Электронные дискуссии дают возможность их участникам быстрее сориентироваться в информации по своей и смежной области, получить наиболее ценную информацию «из первых рук», разъяснить некоторые важные детали. Технологически реализованной особенностью участия в таких электронных дискуссиях является свобода выбора (подписываться / не подписываться, участвовать / не участвовать в обсуждении, сохранять / снять подписку).

2. Интернет-конференция является расширенным вариантом такого сервиса, как форум, в отличие от которого она позволяет обмениваться не только короткими сообщениями, но и большими по объему текстами (докладами, статьями). Интернет-конференции могут снабжаться своими небольшими внутренними форумами по каждой теме. Такие интернет-конференции обычно ограничены по времени. Некоторые конференции имеют уставы, в которых содержатся общие правила ведения дискуссии и поощряемая тематика, предупреждения о приемлемом и неприемлемом поведении и пр. Большинство научных конференций обладает строгой иерархической структурой, в которой тематические группы (разделы) объединены в иерархии; название группы состоит из имени иерархии, названия вышестоящей группы и названия группы, разделенных точками, например: научная иерархия — *sci*, в которую входят общематематическая — *sci.math*, посвященная интервальным методам в рамках численного анализа — *sci.math.num-analysis.interval*. Среди наиболее известных крупных иерархий, которые имели хождение по всему миру, можно назвать *soc* (политика, общественная жизнь), *comp* (компьютерная), *news* (новости) и др.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что сегодня научное и социальное взаимодействие, групповая работа специалистов, неформальные и формальные профессиональные и научные контакты все шире осуществляются через интернет-технологии, через формируемые академические интернет-сообщества посредством электронного профессионального дискурса. Изучение закономерностей построения этого дискурса и форм компьютерно-опосредованной коммуникации специалистов открывает широкие возможности его применения в дистанционных образовательных технологиях, реализуемых с применением средств информатизации и телекоммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина Т.Е. Дискуссия // Обучение устной научной речи: теория и практика: Учебно-методическое пособие. — М.: Билингва, 2000. — С. 40—47.
- [2] Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2006.
- [3] Атабекова А.А. Аспекты применения Интернета в условиях языковой стажировки // Язык и культура в условиях языковой стажировки: Материалы международной научно-практической конференции. — М.: РГГУ, 2001. — С. 12—15.

- [4] Розина И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах // Актуальные проблемы теории коммуникации: Сб. научных трудов. — СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. — С. 314—331.

FORMS OF COMPUTER-MEDIATED PROFESSIONAL COMMUNICATION (on the problem of description)

E.A. Orlov

«Russian Language» Department
Bauman Moscow State Technical University
2nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

The article is devoted to the analysis of such forms of professional communication as electronic discussion and Internet conference. The role of linguistic design in the process of formation of a cognitive model of web-page in thematic and pragmatic context of professional communication is revealed.

Key words: computer-mediated professional communication, Internet conference, linguistic design of web-page.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н.А. Чехонина

НОУ СОШ Образовательный центр ОАО «Газпром»
ул. Новочеремушкинская, 66, Москва, Россия, 117420

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с потенциалом использования современных компьютерных средств в образовательном процессе, рассказывается о способах и формах их применения, преимуществах использования информационно-коммуникационных технологий в работе преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обучение иностранным языкам.

Интенсивное развитие в последние годы компьютерных сетей и прочих информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывает дополнительные возможности в образовательной сфере. Они связаны в первую очередь с использованием глобальной компьютерной сети Интернет. Современные сетевые средства предоставляют широкий доступ к учебно-методической и научной информации, позволяют оперативно обращаться за консультационной помощью, моделировать научно-исследовательскую деятельность, проводить учебные занятия в дистанционном режиме. Весьма эффективным образовательным методом становится применение интерактивных обучающих программ [1]. В связи с этими инновациями система образования претерпевает качественные изменения. Современные теории обучения направлены не столько на передачу знания, сколько на поддержку его формирования. Претерпевает существенные изменения роль преподавателя, который перестает быть основным источником учебной информации и превращается в наставника, призванного ориентировать ученика в информационном потоке.

В таких условиях значительно повышается ответственность самих учащихся за успех своего обучения. Современный образовательный процесс предполагает большую самостоятельность ученика, переход от упражнений репродуктивного типа к индивидуализированному учебному процессу, характеризующемуся высоким уровнем мотивации. Благодаря ИКТ обучающийся может играть самостоятельную и активную роль в поиске, выборе и организации учебной информации согласно своим предпочтениям и уровню подготовленности, не ограничиваясь пассивным восприятием нового учебного материала [4]. Новейшие информационные технологии в обучении позволяют активнее использовать научный и образовательный потенциал ведущих университетов и институтов, привлекать лучших преподавателей к созданию курсов дистанционного обучения, расширять аудиторию обучаемых.

Отличительными особенностями компьютера в качестве средства обучения являются multifunctionality и наличие обратной связи. Эти характеристики

обуславливают многообразие способов организации образовательного процесса с использованием компьютера.

Как представляется, наиболее полно раскрыть потенциал компьютерных технологий в процессе обучения позволит следование ряду принципов применения ИКТ в образовании.

1. Принцип обусловленности. Масштабы и конкретные направления использования компьютерных технологий должны находиться в тесной взаимосвязи с содержанием учебного курса, целями обучения, этапом образовательного процесса, возрастными особенностями пользователей, применяемой методикой обучения.

2. Принцип необходимости. Компьютерные технологии применяются только в тех случаях, когда они вносят реальный вклад в повышение эффективности учебного процесса (например, повышается скорость усвоения материала, облегчается работа преподавателя или обучаемого, цель обучения достигается наиболее рациональным способом).

3. Принцип информативности. Применение компьютерных технологий в качестве средства справочно-информационного обеспечения учебного процесса должно создавать условия для получения обучаемым максимального количества структурированной информации за кратчайшее время.

4. Принцип надежности. Использование на практике компьютерной обучающей программы возможно лишь после проведения экспериментальной проверки ее работоспособности и полезности. Кроме того, обучению с помощью компьютерных технологий должен предшествовать этап организационной подготовки преподавателя и обучаемых к такой работе.

Функции компьютерных систем в процессе обучения иностранным языкам можно условно разделить на две группы: обеспечение учебного процесса и вспомогательный инструментальный пользователь (учителя и/или обучаемого).

Первая группа функций реализуется преимущественно с помощью компьютерных средств, имитирующих определенный аспект образовательной деятельности. Эти функции используются как учеником (обучающие и тестовые программы, справочно-информационные системы), так и преподавателем (генеративные программы и экспертные системы, предназначенные для совершенствования профессиональной подготовки).

Вторая группа функций связана с использованием преподавателями и обучаемыми компьютерных средств общего назначения, специально не предусматривающих выполнения задач обучения. К таким средствам относятся, например, текстовые редакторы, обеспечивающие техническую поддержку процесса обучения и позволяющие пользователям тиражировать учебные материалы, оформлять задания (рефераты, курсовые и контрольные работы), работать над созданием новых текстов. Кроме того, с помощью сети Интернет реализуется функции компьютера как инструмента общения и обмена информацией.

Функции компьютера как инструмента деятельности преподавателя иностранного языка разнообразны и проистекают из возможностей, которые дают

современные компьютерные технологии. Среди них — точная регистрация фактов и действий, хранение и передача большого объема информации, группировка и статистическая обработка данных. Это позволяет применять компьютерные технологии для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя по следующим направлениям: а) получение информационной поддержки; б) диагностика, регистрация и систематизация параметров обучения; в) работа с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание); г) организация коллективной работы; д) осуществление дистанционного обучения.

Применение компьютеров оказало значимое, прорывное воздействие на процесс создания преподавателями иностранного языка новых учебных материалов. Компьютерные технологии не только упрощают поиск необходимых сведений за счет использования справочно-информационных систем и баз данных, но и оказывают содействие в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков) и анализе существующих разработок [2].

Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности учителя. Преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические минимумы, отбирать тексты и упражнения), но также анализировать тексты и целые учебные пособия.

Помимо разработки печатных учебных материалов современные компьютерные средства позволяют преподавателям, не занимаясь программированием, самостоятельно создавать новые обучающие программы. Для этого существует несколько возможностей: модификация и дополнение баз данных открытых обучающих программ или использование так называемых авторских или генеративных программ. Эти программы называют генеративными, поскольку они самостоятельно «генерируют» обучающую программу из вводимого преподавателем языкового материала. Работа преподавателя с генеративными программами проходит в диалоговом режиме и сводится к ответам на запросы: «введите предложение», «введите правило», «введите текст» и т.п.

К основным типам генерируемых обучаемых программ относятся тесты (с единственным либо несколькими вариантами правильных ответов), текстовые упражнения (с различными вариантами оказания поддержки пользователю), лингвистические игры, кроссворды.

По отношению к учащемуся компьютер может выполнять многочисленные функции, выступая в роли преподавателя, эксперта, партнера по деятельности, инструмента в работе. Ученики могут соотносить применение компьютера со своими индивидуальными потребностями на различных этапах работы и в различных качествах [5].

Благодаря возможностям имитации функций преподавателя компьютер часто используется в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях. В таких

ситуациях используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях [3].

Рассмотрим конкретные цели обучения иностранным языкам, процесс достижения которых удалось оптимизировать благодаря современным компьютерным технологиям.

При обучении фонетике с применением компьютера все более широкое распространение получает прием визуализации произношения. Обучающая программа анализирует произносимые студентом звуки и сопровождает их специально подобранными графическими изображениями, с помощью которых можно оценить, насколько эти звуки соответствуют фонетическим образцам. Это позволяет ускорить процесс постановки произношения.

При обучении грамматике активно и успешно используются обучающие программы для отработки навыков чтения, аудирования и письменной речи. Кроме того, растет число используемых тестовых программ для контроля грамматических навыков. Важное значение в данном контексте имеют также справочно-информационные системы (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях).

Для расширения лексической базы широко применяются автоматические словари, в том числе с использованием средств визуальной поддержки. Повышается число программ подбора синонимов и антонимов. Контроль уровня сформированности лексических навыков осуществляется с помощью тестовых и игровых компьютерных программ. Как результат — заметно сокращается время усвоения обучаемыми нового лексического материала, повышается разнообразие используемых ими лексических форм.

В процессе обучения чтению на иностранном языке важную роль для формирования навыков установления звукобуквенных соответствий приобретает использование ряда приемов, заложенных в современные обучающие программы. Среди них — варьирование поля восприятия и темпа предъявления материала, изменение расположения текста, формы обратной связи и оценки в режиме реального времени и т.п.

При обучении аудированию доказали свою полезность компьютерные программы, позволяющие осуществлять контроль правильности понимания обучаемым прослушанного текста.

Для приобретения устойчивых навыков устной речи применяются симулятивно-моделирующие программы, позволяющие организовать на занятиях ролевые игры — как в индивидуальном режиме, так и в группе.

При обучении переводу важное значение приобретают обучающие программы, призванные помочь обучаемым овладеть навыками работы с системами машинного перевода, а также справочно-информационные системы (автоматические словари, глоссарии, программы подбора антонимов и синонимов).

Эффективность использования ИКТ для оптимизации процесса обучения иностранным языкам зависит от способов и форм применения таких технологий, от уровня подготовки учителя к работе с ними, его умения грамотно подобрать

сочетание обучающих и вспомогательных компьютерных средств для своей деятельности. На уроках иностранного языка ИКТ способствуют повышению мотивации учащихся, активизации их речемыслительной деятельности, эффективному усвоению учебного материала, формированию целостной системы знаний, позволяют увеличить темп работы на уроке без ущерба для усвоения знаний учащимися. Эти технологии открывают широкие возможности преподавателям, которые находят в них дополнительные средства для решения своих профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Импости Г.* Теория и практика применения ИКТ на занятиях русского языка и литературы. Некоторые размышления. Материалы Третьей международной виртуальной научно-практической конференции «Информационные и коммуникативные технологии в русистике: современное состояние и перспектива». — Ереван: издательство «Лимуш», 2010. — URL: <http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/file.php/198/Atti/girq.pdf>
- [2] *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2007.
- [3] *Blanka Frydrychová Klimova.* Modern information technologies in teaching foreign languages // Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Vol. 2. — 2009.
- [4] *Gábor Boldizsár.* An introduction to the current European context in language teaching. Hungary: European Centre for Modern Languages Publish, 2003. — URL: <http://www.twirpx.com/file/93393>
- [5] *Shijuan Liu.* Modern Technologies in Chinese Language Teaching and Learning. Department of Instructional Systems Technology, Bloomington, Conference, 2002. — URL: http://www.indiana.edu/~istb/conferences/2002/IST_Conf_2002_liu.pdf

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A TOOL TO OPTIMIZE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

N.A. Chekhonina

Educational Center of JSC “Gazprom”
Novocheryomushkinskaya str., 66, Moscow, Russia, 117420

The article addresses the potential of modern information and communication technologies in the context of teaching process, their use and forms, as well as their advantages for a foreign language teacher.

Key words: information and communication technologies, teaching foreign languages.

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ДИСКУРС: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

СВОЙ ИЛИ МОЙ: СИНТАКТИКА, СЕМАНТИКА, ПРАГМАТИКА

Э.В. Колесникова

Кафедра философии
Московский государственный институт
(Университет) международных отношений
пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

В статье обсуждаются вопросы употребления анафора *свой* и личных местоимений-прилагательных с точки зрения формального синтаксиса, семантики и прагматики.

Ключевые слова: анафор, прономинал, теория управления и связывания, грамматичность, приемлемость.

И я его корю: зачем ты лих?
Зачем ты воздух детским лбом таранишь?
Все это так. Но все ж он мой товарищ.
А я люблю товарищей моих.

Белла Ахмадулина

Почему в последней строчке Белла Ахмадулина не выбрала форму *своих*, хотя и ритм, и рифма вполне позволяют? Почему во многих других стихах — самых разных авторов, в самые разные времена — мы встречаем такое употребление? Поэтическая вольность? Но вот билборд на центральном проспекте столицы: *Используя приборы высокого класса энергоэффективности, вы экономите ваши деньги!* Или же надпись в окошке веб-сайта, предусматривающего авторизацию: *Введите ваши персональные данные.* Таких примеров можно привести огромное количество. Почему неопределенно-личное *свой* занимает одну структурную клетку вместе с личными *мой/наш, твой/ваш*? Почему язык это допускает и не избавляется от дублетов? И почему, наконец, носители русского языка порой отказываются признавать конструкции с личными формами правильными?

При этом, выступая в «экспертной роли», носители языка называют неприемлемыми те конструкции, которые сами используют в речи. Выбор между неопределенно-личной и личными формами носители языка делают интуитивно и не

испытывают при этом сложностей. Проблемы начинаются лишь при сопоставлении русского языка с теми языками, где аналоги русского *свой* отсутствуют. В качестве примера приведу два вопроса, заданных в Сети в лингвистическом сообществе Живого журнала и на лингвистическом форуме: «Как, с точки зрения правил и логики, можно объяснить, когда в русском языке используется местоимение „мой“ [...], а когда нужно говорить „свой“? [...] Вопрос возник из общения с немецкоговорящими товарищами»; «У нас обычно нельзя заменить „он взял свою книгу“ на „он взял его книгу“, тут уже получается другой смысл (взята книга кого-то третьего). Но все же это позволяет маневрировать языком, например, „они занялись своим делом“ при достаточном контексте можно заменить на „они занялись их делом“, подчеркивая, что занялись конкретно тем, чем им следует заниматься и не лезут в другие дела. Такого рода маневры невозможны, а вернее сказать, просто недоступны как идея носителям языков, где притяжательное местоимение „свой“ отсутствует». Весьма примечательно, что на первый вопрос отвечали лингвисты, однако уверенного ответа так и не нашлось (1).

И в самом деле — отчего в языке такая неразбериха, что не поймешь, когда говорить *свой*, а когда *мой/наш*, *твой/ваш*? Что я сейчас делаю — пишу *свою* статью или же *мою*? Вы сэкономите *ваше* время, бросив ее читать, или все-таки *свое*? Подобного рода вопросы встают не только перед пользователями социальных сетей, но и перед синтаксистами. К примеру, замечание А.М. Пешковского: «[Н]аша возвратность гораздо шире возвратности всех этих (неславянских индоевропейских — Э.К.) языков и вообще максимально широка. Вот несколько литературных примеров на возвратные местоимения в соотношении с 1-м и 2-м лицами обоих чисел: [...] *Я пережил свои желанья*, / *Я разлюбил свои мечты*. [...] Это исконная особенность славянских языков. Современный литературный русский язык, правда, уже частично изменил этой особенности, как видно из следующих примеров: *В семье моей я мнил найти отраду*, / *Я дочь мою мнил осчастливить браком*. [...] Выбор между этими прилагательными, когда они употребляются в смысле *свой*, и самим этим *свой*, по-видимому, совершенно свободен в настоящее время в литературном языке. И, как это бывает при каждом грамматическом синониме, на этот выбор накладываются уже и стилистические оттенки» [6. С. 160—162] (курсив Пешковского. — Э.К.).

Как видим, в рамках традиционного (неформального) синтаксиса проблема (квази)синонимии форм *свой* и *мой/наш*, *твой/ваш* не решается: ее можно лишь констатировать, признав их взаимозаменяемость. Есть ли у этой проблемы формальное решение или же лингвистам, как и носителям языка, остается лишь опираться на свою языковую интуицию?

Далее я постараюсь рассмотреть этот вопрос в рамках теории управления и связывания (Government and Binding Theory, G&B; [2—4]). Вот три ее основных тезиса, от которых я буду отталкиваться в дальнейших рассуждениях.

А. Анафор (anaphor) связан в своей непрозрачной области (т.е. внутри той клаузы, в которой находится его антецедент).

В. Прономинал (pronominal) свободен в своей непрозрачной области.

С. Референциальное выражение (r-expression) свободно.

Применяя G&B к русскому синтаксису, мы видим, что правило A работает для него идеально: русские анафоры (рефлексивы *свой*, *себя* и реципрок *друг друга*) ведут себя в строгом соответствии с ним. Посмотрим на несколько примеров, разметив их референциальными индексами:

- (1) Я_i люблю свою_i собаку.
- (2) *Ты_i тоже любишь свою_j собаку.
- (3) Я_i вижу себя_i на этой фотографии.
- (4) *Ты_i тоже видишь себя_j на этой фотографии.
- (5) Мы_i поздравили друга друга_i.
- (6) *Вы_i тоже поздравили друг друга_j.

Хорошо видно, что неграмматичными оказываются примеры (2), (4) и (6), нарушающие правило A: в них рефлексивы и реципроки свободны в своей непрозрачной области. В примерах (1), (3) и (5), где они связаны, все в порядке. Однако, хотя *свой* ведет себя как стандартный анафор, возможность его замены на *мой/наш*, *твой/ваш* создает сложности для синтаксической теории. В самом деле: для 3 л. не существует личного местоимения-прилагательного, его функцию выполняет род. пад. личных местоимений. Эти местоимения являются типичными прономиналами и подчиняются правилу B:

- (7) Джон_i любит свою_i жену.
- (8) Джон_i любит его_j жену.
- (9) *Джон_i любит его_i жену.

Неграмматичность (9) обусловлена тем, что прономинал оказывается связанным в своей непрозрачной области: поскольку он может найти свой антецедент только за пределами своей клаузы, грамматичным является высказывание (8), в котором антецедент и прономинал не кореферентны.

Однако что происходит с подобного рода конструкциями с 1 и 2 лицом? В английском языке детерминаторы *my*, *our*, *your* относятся к классу притяжательных прилагательных (possessive adjectives) и, соответственно, не подчиняются правилам G&B. Они свободно сочетаются с местоимениями любого лица, а также с референциальными выражениями. По-английски одинаково грамматичны высказывания и *I love my hamster*, и *You love my hamster*, и *Noam Chomsky loves my hamster*. А как обстоит дело в русском языке, где эта стройная картина осложнена анафором *свой*?

Если в систему вторгается еще один элемент, он либо заставляет всю систему перестроиться, либо оказывается вытолкнутым из нее. Однако на протяжении долгой истории русского языка анафор *свой* сосуществует с личными местоимениями-прилагательными 1 и 2 л.; стало быть, в этом участке грамматической структуры мы имеем дело с системными отличиями русского языка от английского, испанского, итальянского и др., не имеющих аналога русского анафора *свой*.

Продолжая свои рассуждения, А.М. Пешковский проводит параллели между анафорами *свой* и *себя*, и эти параллели, как ему кажется, лишь еще больше смазывают и без того нечеткую картину: «[С]очетания *я люблю одного меня*, *ты заботишься только о тебе*, *вы пришли к вам домой* и т.д. звучат совершенно не по-

русски, тогда как *люби ближнего своего*, как *самого себя* и *люби ближнего твоего*, как *самого себя* звучат уже сейчас почти одинаково по-русски. Кстати, в последнем примере как раз очень ярко выявляется эта разница между прилагательными и существительными: сказать „*люби ближнего твоего*, как *самого тебя*“ было бы невозможно. Таким образом, относительно местоимения *себя* можно сказать, что оно в отличие от неславянских языков должно у нас относиться ко всем трем лицам; относительно же местоимения *свой* нужно сказать, что оно в отличие от тех же языков лишь может относиться ко всем трем лицам, прямое же его значение — отношение к 3-му лицу» [6. С. 162].

То, что Пешковский определяет как «по-русски» либо «не по-русски» сказанное, в генеративной грамматике описывается в терминах приемлемости / грамматичности [1]: приемлемыми, напомним, называются такие предложения, которые носителем языка признаются в качестве правильных, т.е. определяются в выражениях вроде «так сказать можно» (или же, как пишет Пешковский, «это по-русски»). Грамматичными являются те предложения, которые лежат вне того множества, которое допускается грамматикой данного языка. Носитель языка, не имея доступа к области грамматического, может выносить суждения только о приемлемости / неприемлемости предложения. Эти области не всегда совпадают: носители языка могут не пропустить в число приемлемых те предложения, которые вполне грамматичны. Приведенные Пешковским примеры хорошо объясняются с точки зрения соотношения приемлемости и грамматичности. Строго говоря, Пешковский рассматривает как аналогичные те синтаксические конструкции, между которыми аналогии нет. Или, по крайней мере, аналогия весьма неполна и неточна. Почему *люби ближнего твоего* приемлемо, а *как самого тебя* — нет? Во втором случае *тебя* является прономиналом и, согласно G&B, должен быть свободен в своей непрозрачной области. В данном случае он связан, поэтому **как самого тебя* неграмматично и одновременно неприемлемо. *Твоего* же прономиналом не является и легко может вступать в подобные синтаксические отношения. Предложение *люби ближнего твоего* вполне грамматично. Однако всегда ли конструкции, подобные этой, признаются носителями языка в качестве приемлемых? Будет ли приемлемым предложение ^{??}*Возьми твои игрушки и иди к себе в комнату?* Я специально выбрала пример со 2 л. ед.ч. — именно подобные предложения чаще всего отвергаются носителями языка как неприемлемые. Ниже я попытаюсь показать, почему.

Итак, с точки зрения грамматической теории одинаково возможно употребление по отношению к 1 и 2 л. как неопределенно-личного *свой*, так и личных *мой/наш*, *твой/ваши*. При этом *свой* является типичным анафором, а личные формы, не относясь к прономиналам, ведут себя как типичные прилагательные. Их использование на месте нейтрального *свой* всегда маркировано и несет дополнительную (по отношению к простому выражению посессивности) семантическую нагрузку.

Причины замены анафора *свой* на личные *мой/наш*, *твой/ваши* — не синтаксического, а семантико-прагматического характера и обусловлены в первую очередь коммуникативным заданием говорящего. В этом несложно убедиться, сопоставив

синонимичные синтаксические конструкции. *Моя ручка не пишет, дай твою* (10). Моя интуиция, как и интуиция небольшого числа опрошенных мною информантов, говорит о том, что в этом случае дейктик *твою* предпочтительнее анафора *свою*. Теперь попробуем ту же самую синтаксическую конструкцию вписать в несколько иной контекст. Пусть X и Y одновременно купили две одинаковые ручки. X обнаружил, что его ручка не пишет, и сообщает об этом Y-ку: *Моя ручка не пишет, попробуй свою* (11). В обоих случаях интересующая нас единица стоит в одной клаузе с инфинитивом и противопоставлена дейктику *моя*. Почему тогда в (10) предпочтительнее притяжательное прилагательное, а в (11) — анафор? Такого рода сомнительных случаев оказывается довольно много, однако для некоторых из них удастся дать семантико-прагматическое объяснение. Я попробую последовательно их рассмотреть.

Синонимичны ли высказывания (12) *Мы в ответе за будущее наших детей* и (13) *Мы в ответе за будущее своих детей*? Можно ли в этом случае заменять *наших* на *своих* и наоборот без потерь для смысла высказывания? Интуитивно очевидно, что (12) может произнести в том числе и человек, не имеющий детей, а вот в (13) для этого есть препятствия, поскольку это высказывание можно перефразировать как *Каждый в ответе за своих детей / своего ребенка*, т.е. ‘каждый в ответе за детей / ребенка, родителем которых он является’. Высказывание (12) лишено этой семантики, *наши дети* могут означать ‘дети людей той группы, к которой принадлежит говорящий’. Это могут быть, например, *дети нашего города, дети нашей страны* и даже *дети всего человечества*. Таким образом, дейктик *наши* может относиться к той группе, элементом которой говорящий не является. Ср. (14) *Мы гордимся нашими достижениями в области экспериментальной фонетики*: на счету лично говорящего подобных достижений может и не быть, в то время как анафор *своими* их обязательно презумпирует (2).

Второй случай представляют собою употребления дейктика *ваши* в одной клаузе с кореферентным субъектом.

- (15) *Используя энергосберегающие приборы, вы экономите ваши деньги.*
- (16) *Пожалуйста, введите ваши персональные данные.*
- (17) *Будет лучше, если вы отредактируете вашу последнюю главу.*
- (18) *Будьте добры, уберите вашу сумку с прохода.*

Следует для начала заметить, что во всех этих примерах может быть употреблено как *вы/ваши* мн.ч., так и *вы/ваши* вежливости, суть дела от этого не меняется (3). Примеры типа (15—18) носители языка свободно пропускают в число приемлемых. В чем здесь дело? Попробуем последовательно заменить дейктики на 2 л. ед.ч.

- (15a) ?? *Используя энергосберегающие приборы, ты сэкономишь твои деньги.*
- (16a) ?? *Пожалуйста, введи твои персональные данные.*
- (17a) ?? *Будет лучше, если ты отредактируешь твою последнюю главу.*
- (18a) ?? *Будь добр, убери твою сумку с прохода.*

Очевидно, что случаи (15a—18a) требуют анафора *свой*. Почему дейктик 2 л. ведет себя иначе? Мне кажется разумным предположить, что в примерах (15—18)

мы имеем дело с тавтологической маркировкой вежливости, выраженной удвоением дейктического местоимения. *Уберите вашу сумку* воспринимается вежливее и в известном смысле уместнее, чем *Уберите свою сумку*. При обращении на «ты» такого рода выражение вежливости по отношению к адресату невозможно (4).

Особый случай представляют собою те высказывания с дейктиком *мой*, в которых говорящий является субъектом клаузы: *люблю моего сладкого; сейчас дам косточку моему песику; соскучился по моей девочке*. Отсутствие в этих случаях замены дейктика на анафор объясняется, как мне кажется, устойчивыми номинациями типа *моя радость, моя любовь, мой хороший* и под., которые остаются неизменными, попадая в свою непрозрачную область. Вообще надо заметить, что *мой* по сравнению со *свой* обладает более выраженной семантикой интимности и важности для говорящего его личной сферы, его приватного пространства. *Я не позволю вам вмешиваться в мою личную жизнь* звучит сильнее и категоричнее, чем аналогичное высказывание с анафором: как видим, семантика принадлежности говорящему здесь выражена тавтологично — не просто *моя*, но *моя и только моя личная жизнь*.

Таким образом, во всех приведенных примерах мы видим, что употребление личных местоимений-прилагательных на месте анафора объясняется некоторой фигурированностью речи, т.е. определенным коммуникативным заданием говорящего. Они всегда маркированы на фоне немаркированных конструкций с анафором. Анализ предложений с притяжательными местоимениями-прилагательными с точки зрения теории управления и связывания показывает, что замена *свой* на *мой/наш, твой/ваши* не вполне произвольна и получающиеся в результате этой замены предложения не полностью синонимичны исходным. С точки зрения формального синтаксиса оба варианта — и с анафором *свой*, и с личными местоимениями-прилагательными *мой/наш, твой/ваши* одинаково грамматичны. Степень приемлемости употребления последних и те границы, в которых оно возможно, определяются интуицией говорящего и слушающего.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Нередко авторы учебников русского языка для иностранцев тоже испытывают сложности с формулировкой правила, по которому *свой* заменяется на личные формы. Ср.: «Местоимение *свой* указывает на принадлежность предмета первому, второму или третьему лицу, если это лицо в предложении является действующим лицом. [...] Если в предложении подлежащее выражено личным местоимением первого или второго лица (*я, ты, мы, вы*), то местоимение *свой* иногда можно заменить соответствующим притяжательным местоимением первого или второго лица (*мой, твой, наш, ваши*). [...] Смысл при этом не меняется» (Выделено авторами. — Э.К.) [7. С. 157—158].
- (2) Еще в 1947 г. акад. В.В. Виноградов обратил внимание на то, что личные формы *мой/наш, твой/ваши* обладают дополнительной семантикой: «[...] Лексические значения слов *мой, твой, свой, ваши, наш* далеко выходят за пределы прямой притяжательности. Например, *ваши* имеет значение: *удобный вам, близкий вам*. „Я думаю, он просто якобинец, *ваши* Чацкий“ (Грибоедов). Да и в притяжательном употреблении *ваши* носит ярко выраженный оттенок качественности. Например: „И вы не смаете всей *вашей* черной кровью поэта

праведную кровь“ (Лермонтов). Ср. *наш*: „Пусть мы в борьбе сжигаем наши дни“ (Безыменский); „Тесней, о милые друзья, тесней наш верный круг составим“ (Пушкин)» (Курсив Виноградова. — Э.К.) [5. С. 202—203].

- (3) Нельзя, разумеется, не отметить влияния неславянских европейских языков (в первую очередь, английского), порождающего такие калькированные структуры, как *Вы доверяете вашему порошку?* или *Я могу быть уверена в моем дезодоранте*. Ни семантических, ни прагматических причин для подобной замены анафора на личные формы в таких случаях не наблюдается.
- (4) Исключения составляют религиозные (в основном христианские) тексты. Напр.: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим»; «Владычица наша, Защитница наша, Заступница наша, с Сыном Твоим примири нас, Сыну Твоему поручи нас, к Сыну Твоему приведи нас»; «Господи, прости и помоги. Духа Твоего Святого не отними от меня».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Chomsky N.* Aspects of the theory of syntax. — Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- [2] *Chomsky N.* Lectures on government and binding. Studies in Generative Grammar 9. — Dordrecht: Foris, 1981.
- [3] *Grodzinsky Y., Reinhart T.* The innateness of binding and coreference // *Linguistic Inquiry*. — 24. — 1993. — P. 69—101.
- [4] *Reinhart T.* Anaphora and semantic interpretation. — London: Croom Helm, 1983.
- [5] *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). — М.-Л.: Учпедгиз, 1947.
- [6] *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. — М.: Учпедгиз, 1956.
- [7] *Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.Б.* Учебник русского языка для студентов-иностранцев. — М.: Высшая школа, 1964.

SVOY OR MOY: SYNTAX, SEMANTICS, PRAGMATICS

E.W. Kolesnikowa

Philosophy Department
Moscow State Institute (University) of International Relations
Vernadskogo av., 76, Moscow, Russia, 119454

This paper discusses the syntax, semantics and pragmatics of Russian anaphors and possessive adjectives from the point of view of the Government and Binding Theory. Also here a distinction is drawn between acceptability and grammaticality in this case of language using.

Key words: anaphor, pronominal, government and binding theory, grammaticality, acceptability.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕСТОИМЕНИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В ЯЗЫКЕ ПУШТУ

Кочай Мир Сахиб Джан

Кафедра русского языка
Факультет языков и литературы
Кабульский университет
Джамал Мена, Кабул, Афганистан

Автор анализирует использование местоимений в русском языке и языке пушту. Местоимения используются в них по-разному из-за различий в падежных системах: в русском языке — шесть падежей, в то время как в языке пушту — их три. Это связано с тем, что мужские и женские притяжательные местоимения в русском языке и в языке пушту отличаются.

Ключевые слова: русский язык, язык пушту, местоимения, личные местоимения, притяжательные местоимения.

Основная цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить некоторые проблемы при изучении русского языка носителями языка пушту, которые могут препятствовать успешному усвоению русского языка. Хочется отметить, что и в русском языке, и в языке пушту разряды местоимений почти одинаковы, но способы их употребления различны.

Местоимения в языке пушту в зависимости от характера связей с другими словами и семантики можно разделить на следующие группы:

- 1) местоимения-существительные: [зъ] «я», [тъ] «ты», «мы», [цъ] «что», [һага] «он-она», [цъ или цъ шэ] «что»;
- 2) местоимения-прилагательные: [хпъл] «свой», [тол] «все-весь»;
- 3) местоименные энклитики: [ме] для 1-го лица ед. числа, [де] для 2-го лица ед. числа, [му] для 1-го лица мн. числа, [йе] для 1-го лица ед. и мн. числа;
- 4) лично-направленные местоимения: [ра] для 1-го лица, [дар] для 2-го лица, [вар] для 3-го лица;
- 5) местоимения-числительные: [цумръ] «сколько», [дона] и [дагумръ] «столько»;
- 6) местоимения-наречия: [цынгъ] «как», [кълъ] «когда» [3. С. 97].

По значению местоимения в пушту, как и в русском языке, делятся на личные, притяжательные, вопросительные, определенные, указательные, отрицательные и определительные, однако в языке пушту не существует возвратного относительного местоимения, что влечет за собой различные трудности при изучении русского языка носителями пушту. Сравним личные местоимения, их склонение, а также способы их употребления в русском языке и в языке пушту (табл. 1).

Как видно из таблицы, в языке пушту для единственного и множественного числа употребляются две формы множественности: [дой-һагой], что создает трудность в изучении русского языка носителями языка пушту и должно быть учтено в преподавании РКИ данному контингенту обучающихся.

Таблица 1

Личные местоимения в русском языке и в языке пушту

| Число | 1-е лицо | 2-е лицо | 3-е лицо |
|---------------------|----------|-----------|---------------------|
| Единственное число | я | ты | он, она, оно |
| Множественное число | мы | вы | они |
| Единственное число | зъ «Я» | ть «Ты» | да-һагъ «ОН-ОНА» |
| Множественное число | монг | тасе «Вы» | дой-һагой «ОНИ» |

В отличие от русского языка, местоимения в пушту имеют только две формы — прямой и косвенный падежи (табл. 2).

Таблица 2

| Падеж | 1-е лицо | 2-е лицо | 3-е лицо м. р. | 3-е лицо ж. р. |
|-----------|----------|----------|----------------|----------------|
| Прямой | зъ «Я» | ть «Ты» | дэ «ОН» | да «ОНА» |
| Косвенный | ма | та | он | она һаге |

Во множественном числе в пушту используется только одна форма (табл. 3).

Таблица 3

| Падеж | 1 лицо | 2 лицо | 3 лицо | 3 лицо |
|-----------------|--------|--------|--------|----------|
| Косвенный падеж | [монг] | [тасе] | [дуй] | [на гуй] |

Надо отметить, что в языке пушту употребление личных местоимений с глаголами во всех трех временах во многом отличается от употребления личных местоимений в русском языке (табл. 4).

Таблица 4

| Русский язык | Язык пушту |
|---------------|------------------|
| Я ем хлеб | [зъ додай хоръм] |
| Ты ешь хлеб | [ть додайхори] |
| Он ест хлеб | [дэ додайхори] |
| Она ест хлеб | [да додайхори] |
| Мы едим хлеб | [мог додайхори] |
| Вы едите хлеб | [тасе додайхори] |
| Они едят хлеб | [дуй додай хори] |

Из табл. 4 видно, что в обоих языках личное местоимение с глаголом «есть» в настоящем времени употребляется в именительном, или прямом, падеже. В случае употребления этого же глагола в прошедшем времени в русском языке личные местоимения не меняются, а в языке пушту эти же местоимения 1-го и 2-го лица употребляются в форме косвенного падежа (табл. 5).

Таблица 5

| Русский язык | Язык пушту |
|---------------|------------------------|
| Я ел (а) хлеб | [ма доды хвь рле] |
| Ты ел(а) хлеб | [та доды хвь рле] |
| Он ел хлеб | [дъ доды хвь рле] |
| Она ела хлеб | [де доды хвь рле] |
| Мы ели хлеб | [монг доды хвь рле] |
| Вы ели хлеб | [тасе та доды хвь рле] |
| Они ели хлеб | [та доды хвь рле] |

Такое грамматическое явление вызывает трудности в процессе преподавания русского языка носителям языка пушту.

В русском языке личные местоимения в дательном падеже имеют соответствующую падежную форму, а в языке пушту обязательно их употребление с послелогами [тъ] (табл. 6). Отсутствие послелогов в русском языке тоже создает трудности в преподавании русского как иностранного в пуштуязычной аудитории.

Таблица 6

| Русский язык | Язык пушту |
|-----------------------|-------------------------|
| Брат часто мне пишет | [тъл ма тъ лики] |
| Брат часто тебе пишет | [ввор тъл та тъ лики] |
| Брат часто ему пишет | [ввор тъл дъ тъ лики] |
| Брат часто ей пишет | [ввор тъл дъ тш лики] |
| Брат часто нам пишет | [ввор тъл монг тъ лики] |
| Брат часто вам пишет | [ввор тъл трыч тъ лики] |
| Брат часто им пишет | [ввор тъл дуй тъ лики] |

Определенные трудности возникают также при введении в аудитории пушту возвратного местоимения *себя*. В русском языке возвратное местоимение *себя*:

- не изменяется по родам: *Он видит себя в зеркале. Она видит себя в зеркале;*
- не изменяется по числам: *Он видит себя в зеркале. Они видят себя в зеркале;*
- не имеет именительного падежа и склоняется как местоимение *тебя*;
- во всех падежах относится к первому, второму и третьему лицам и всегда относится к действующему лицу;
- в предложении является дополнением и не может быть подлежащим.

В языке пушту возвратных местоимений нет. В функции возвратного местоимения *себя* употребляется существительное [здан], а иногда местоимение-прилагательное [хпъл] — *свой*: [дъ хпъл дзан дъ паръ] — *для себя*; [лъ дзанъ саръ] — *с собой*; [дзан тъ] — *себе*; [дъ дзан дъ паръ] — *для себя*.

Надо отметить, что некоторые глаголы в языке пушту не варьируют формально для указания женского, мужского рода и множественного числа, что также вызывает трудности при изучении русского языка носителями языка пушту.

Употребление глаголов с местоимениями в прошедшем времени в языке пушту отличается от русского языка. Рассмотрим пример с глаголом *лежать* [зъ цъластом] (табл. 7).

Таблица 7

| Язык пушту | Русский язык |
|-----------------|--------------|
| [зъ цъластом] | Я лежал |
| [ть цъмласте] | Ты лежала |
| [мунг цъласту] | Мы лежали |
| [тасе цъмласты] | Вы лежали |
| [дэ цъмласть] | Он лежал |
| [да цъмласта] | Она лежала. |
| [дуй цъластьл] | Они лежали |

Если же вместо *лежать* употребить глагол *писать*, то в прошедшем времени будет использоваться только один косвенный падеж для всех трех лиц единственного числа: [ма хат ликъ] «я писал письмо»; [та хат ликъ] «ты писал письмо»; [дъ хат ликъ] «он писал письмо»; [де хат ликъ] «она писала письмо». Указанные различия в грамматической структуре обоих языков должны учитываться при изучении РКИ в афганской аудитории.

Рассмотрим далее специфику притяжательных местоимений в языке пушту. В языке пушту притяжательное местоимение [хпъл] «свой» склоняется по типу прилагательных» [1. С.106]. К притяжательным местоимениям относятся также:

- [зма] — *мой, моя, мои*;
 [ста] — *твой, твоя, твои*;
 [гзмун] — *наш, наша, наши*;
 [стоси] — *ваши, ваша, ваши*.

В русском языке притяжательные местоимения имеют четыре формы: *мой, моя, моё, мои*. В языке пушту независимо от рода и числа местоимение [«зма»] не изменяется, что вызывает нарушения грамматических норм: [зма плар] — *мой отец*; [зма мор] — *мой мама*, [зма дұстан] — *мой друзья*. В языке пушту, как мы видели в приведенных выше примерах, для мужского и женского рода, а также для множественного числа употребляются только [зма] — *мой*, [ста] — *твой*, [змунг] — *наш*.

Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы.

Современный язык пушту изучен недостаточно и требует, на наш взгляд, дополнительных исследований.

Разряды местоимений и в русском языке и в языке пушту почти одинаковы, однако способы их употребления разные, что создает трудности в изучении русского языка как иностранного для студентов — носителей языка пушту.

Основные трудности студенты — носители пушту испытывают при склонении всех разрядов местоимений русского языка, так как в русском языке существует шесть падежей, а в языке пушту есть только прямой и косвенный падежи.

Способы употребления притяжательных местоимений в русском языке и в языке пушту серьезно различаются, в связи с чем и возникают трудности при изучении русского языка.

В языке пушту отсутствует возвратное местоимение *себя*.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Лебедев К.А.* Афганистан: Язык. Литература. Этнография. — М., 2003.

A COMPARATIVE STUDY OF PRONOUN AS AN INDEPENDENT PART OF SPEECH IN RUSSIAN AND PASHTO LANGUAGES

Kochai Mir Sahib Jan

Russian Language Department
Languages and Literature Faculty
Kabul University
Jamal Mena, Kabul, Afghanistan

The author analyzes the pronouns in the Russian language and in the Pashto language. Pronouns are used differently in both languages because of the cases system: Russian has six cases while Pashto has three ones. Besides, there are no masculine and feminine possessive pronouns in Pashto unlike in Russian.

Key words: The Russian language, The Pashto language, Pronoun, Possessive pronouns.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯЦИИ НАРЕЧИЙ *ЗРЯ*, *НАПРАСНО* В СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА И КОНТЕКСТАХ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.В. Панина, Н.Н. Романова

Кафедра «Русский язык»

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

На пересечении традиционной и системной лексикографии рассматриваются значения наречий *зря* и *напрасно*, фиксируемые толковыми словарями русского языка и речевой практикой. Сопоставление лингвокультурного содержания указанных лексем в статике и динамике, анализ их семантических корреляций в парадигматических отношениях позволяют более точно определить значение лексических единиц и показать, что оно формируется во взаимодействии слова с другими членами синонимического ряда.

Ключевые слова: системная лексикография, лингвокультурное содержание, полисемия, синонимический ряд, семантическое дублирование, коммуникативная целеустановка, семантическая дифференциация.

В русском языке целая группа наречий выражает идею безуспешности в достижении цели, результата. Это такие слова, как *напрасно*, *понапрасну*, *тщетно*, *зря*, *зазря*, *даром*, *задаром*, *впустую*, *попусту*, *неудачно*, *безуспешно*, *безрезультатно*, *бесполезно*, *бесплодно*, *бесцельно*, *бессмысленно*, *без толку*, *втуне*, *всуе*, *вхолостую*, *насмарку*. В этом ряду выделяются синонимы *зря*, *напрасно*, которые имеют очень сходную семантику, вследствие чего оказываются взаимозаменяемыми во многих случаях. Проиллюстрируем это примерами (здесь и далее приводятся примеры, взятые из Национального корпуса русского языка [10]).

1. *Она ушла в ужасном состоянии. Ах, Травкин, вы **напрасно** обидели ее!* (Э.Г. Казакевич. Звезда (1946)) — Ср.: *Вы зря обидели ее!*
2. *Не **напрасно** ли я прожил долгую жизнь?* (митрополит Антоний (Блум). Страстная седмица (1980)) — Ср.: *Не зря ли я прожил долгую жизнь?*
3. *Так может, **зря** пресса подняла такой шум?* (Александр Рыклин. Спор правительствующих субъектов // Еженедельный журнал, 2003.03.24) — Ср.: *Так может, напрасно пресса подняла такой шум?*

Как видим, различие между наречиями *зря* и *напрасно* определить трудно. Между тем данные синонимы, будучи словами общеупотребительными, частотными и выражающими отношение говорящего к сложившемуся положению дел, представляют для нас интерес в практике преподавания русского языка (как родного, так и неродного, иностранного). Как известно, незнание нюансов значения слова может приводить к неточности в передаче мысли, ошибкам или даже сбою в коммуникации. Этим объясняется обращение авторов настоящего исследования к выявлению особенностей собственно-семантического и прагматического компонентов, т.е. «понятийного ядра и прагматических коннотаций» [5. С. 261—262], в значениях названных лексем, представленных в толковых словарях русского

языка и практике их употребления в речи. Сопоставление лингвокультурного содержания лексем в статике и динамике, анализ их семантических корреляций в парадигматических отношениях (в частности, синонимии) позволяет конкретизировать наиболее значимое для речевой коммуникации, по справедливой оценке О.А. Лазаревой, «психологически реальное (психолингвистическое) значение слова» [4. С. 27—28], которое, в сущности, и должно составлять основу формирования лексической компетенции учащихся.

В указанных сопоставительных целях был проведен анализ семантизации лексем *зря* и *напрасно* в основных толковых словарях русского языка [1—3; 7—9]. В результате было установлено, что в словарях разных авторов и разных лет издания прослеживается общий принцип подачи материала. Во-первых, толкование не стремится раскрыть семантическое ядро слова, отделить его от значений других членов синонимической группы, а наоборот, дается через синонимы. Во-вторых, трудность определения значений этих наречий и разнообразие контекстов их употребления обуславливает представление их словарями в аспекте полисемии. В-третьих, в словарях поддерживается традиция стилистических помет (так, за наречием *зря* закрепляется помета «разговорное»).

Таким образом, можно утверждать, что в толковых словарях русского языка, издаваемых на протяжении XX в., целью которых являлось описательное представление слова, а не выявление его точной семантики, широко отражена синонимия наречий *зря* и *напрасно* при очевидной обобщенности толкования их значений. Вопрос о точном описании значений этих синонимов и их семантической дифференциации оставался открытым.

Задача рассмотреть синонимы *зря* и *напрасно* в паре (а также на фоне других наречий синонимической группы), выявить их сходства и различия впервые была поставлена в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна, вышедшем на рубеже веков и проповедующем новый принцип составления словарей. Как заявлено в аннотации ко второму изданию, «это словарь активного типа <...>, реализующий принципы системной лексикографии и ориентированный на отражение языковой, или „наивной“ картины мира. Установка на детальное лингвистическое портретирование сочетается в нем с установкой на единообразное описание лексем, относящихся к одному лексикографическому типу. В Словаре последовательно отражаются семантические, референциальные, прагматические, коннотативные, коммуникативные, синтаксические, сочетаемостные, морфологические и просодические сходства и различия между синонимами, а также условия нейтрализации различий» [6].

Постулат системной лексикографии заключается в том, что лексический пласт языка представляет собой целостную организованную систему, открытую и самонастраивающуюся, постоянно изменяющуюся в связи с появлением новых лексических единиц и новых значений. В этой системе слова состоят в отношениях взаимозависимости, многообразных семантических корреляций. Это особенно заметно в смысловых пересечениях внутри синонимических пар, значения которых подстраиваются друг к другу и оттачиваются в этом лексическом тандеме (как будет показано далее в предлагаемом нами объяснении значений наречий *зря* и *напрасно*).

В словаре Ю.Д. Апресяна автором статьи о наречиях *зря*, *напрасно* и их синонимах является замечательный лексиколог И.Б. Левонтина. По мнению исследователя, «слова **напрасно** и **зря**, обычно в предикативной позиции, могут указывать на то, что конкретное действие или деятельность не достигает запланированной субъектом цели. *Я хожу за ним, успокаиваю, как могу, — напрасно. И вся долгая подготовка пропала зря.* В других же случаях, особенно при обстоятельственном употреблении, эти синонимы указывают на то, что говорящий считает, что не достигается никакого полезного результата, ср.: *Зачем еще одна шуба, опять ты напрасно <зря> переводил деньги*» [6. С. 603—609]. Как мы видим, автор стремится выделить семантическое сходство синонимов — выражение идеи недостижения цели или результата.

Различия же между этими синонимами, по наблюдениям И.Б. Левонтиной, заключаются в следующем: «**Зря** несколько более предпочтительно, если речь идет о неконтролируемых процессах или нецеленаправленной деятельности... *Может, я съем это яблоко, а то что оно тут зря лежит* при неестественном в этом контексте **напрасно**. ... Для указания на то, что действие или деятельность не достигает поставленной субъектом цели... предпочтительно **напрасно**. *Он полчаса напрасно колотил в закрытую дверь*» [6. С. 603—609]. Подчеркнем при этом, что в словаре Ю.Д. Апресяна слово *зря* сохраняет помету «разговорное» (по сравнению с нейтральным *напрасно*).

Как отмечалось нами ранее, лексемы *зря* и *напрасно*, будучи очень близкими синонимами, взаимозаменяемы в большинстве контекстов. И.Б. Левонтина делает попытку найти контекст, в котором взаимозамена невозможна. Так, она утверждает, что «**зря** не может описывать однократного безуспешного усилия; ср. неправильное: **Она еще раз попробовала повернуть ключ — зря* при естественном *Она крутила ключ, трясла замок, колотила ногами в дверь — все было зря*. Сравните возможное в обоих контекстах **напрасно**» [6. С. 603—609].

Продолжая традицию русских толковых словарей, исследователь не может уйти от понятия полисемии и выделяет у каждого наречия по два значения. Значения лексем *зря*¹ и *напрасно*¹ были описаны выше; значение же *зря*² и *напрасно*² таково: «Думая о том, что сделал субъект, говорящий считает, что не надо было делать этого. *Напрасно, Федор Ильич, вы усы себе сбрили; Продукты-то мы зря на берегу оставили*» [6. С. 603—609].

Таким образом, и в словаре Ю.Д. Апресяна, при его несомненном новаторстве, стремлении к системности и всесторонности описаний лексических единиц, точные определения значений сопоставляемых слов не даются. Синонимы описаны только в их сходстве и различии, причем весьма приблизительных (в словарных статьях допускаются такие формулировки, как «несколько более предпочтительно»); значение же каждого слова в отдельности не представлено.

В результате нашего исследования, ставившего целью определить «семантическое ядро и прагматические коннотации» наречий *зря* и *напрасно*, описание которых традиционно ограничивалось декларацией их многозначности, были дифференцированы следующие «психологически реальные значения» анализируемых лексем: *зря*: «достигается небенефактивный результат»; *напрасно*: «не достигается бенефактивный результат».

Данные значения практически идентичны, различие определяется положением частицы *не* в толковании. Проиллюстрируем это примерами.

1. *Третьи сутки дрались воины под начальством свирепого рыцаря, но победа не давалась им... **Напрасно** свирепый рыцарь появлялся то тут, то там на поле брани и то угрозами, то мольбами старался заставить своих воинов собрать последние силы, чтобы прогнать врагов* (Л.А. Чарская. Живая перчатка (1912)).

Толкование: действия рыцаря не приносили ожидаемого результата — победы.

2. ***Напрасно** иностранная женщина молила о пощаде — похитители были немолимы* (Д.А. Гранин. Месяц вверх ногами (1966)).

Толкование: женщина не добилась желаемого результата (чтобы ее отпустили на свободу).

3. *Значит, вопрос о моем уходе решен и я **зря** старался?* (Эльдар Рязанов, Эмиль Брагинский. Старики-разбойники (1966—1969)).

Толкование: развитие ситуации привело к небенефактивному результату — увольнению.

Следует сказать о частых случаях семантического **дублирования**, т.е. употребления в том же предложении других лексических единиц, значение которых согласуется со значениями рассматриваемых наречий. Это, например, глаголы *изводить*, *портить*, *тратить*, *расходовать*:

1. *Чего ты тут нашел, приятель? Только **зря** пленку изводишь. Здесь лучшие вечером снимать* (Д.А. Гранин. Месяц вверх ногами (1966)).

2. *Для изучения жизни не надо ездить в творческие командировки и **напрасно** расходовать казенные деньги* (Владимир Войнович. Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру (1976)).

Разнообразие возможных контекстов употребления исследуемых наречий позволяет им вступать в синонимические отношения с широким спектром лексических единиц [11]. Именно они и попадали в словарные толкования. Приведем примеры отмеченной синонимии.

1. *Так вот в поездах „Стрела“ и „Экспресс“ я пожалела о потраченном **зря** <даром> времени* (Дуня Смирнова. Октябрьская железная дорога // Столица, 1997.05.13).

2. *Это значит, что время и силы на рассмотрение конфликта члены комиссии потратили **зря** <впустую>* (Ирина Бондаренко. Документы и факты // Биржа плюс свой дом (Н. Новгород), 2002.08.12).

Помимо синонимов, которые использовались в словарях при толковании наречий *зря*, *напрасно*, в словарных статьях также содержались указания на коммуникативные **целеустановки**, в формировании которых могут принимать участие данные наречия. Часто это эмоциональная оценка фактов/событий говорящим, сожаление, упрек, совет. Покажем на примерах.

1. *Ну это уж ты, Петрович, разошелся, это уж ты **зря*** (Виктор Астафьев. Затеси // Новый Мир, 2000) (негативная оценка события говорящим).

2. ***Зря** освещение не сделали на детской площадке* (Из частного разговора) (сожаление).

3. *Не успеваешь как-то следить за современной литературой. — А **напрасно**. Надо бы прочесть* (И. Грекова. На испытаниях (1967)) (упрек).

Таким образом, системно-сопоставительное исследование семантики наречий *зря* и *напрасно*, фиксируемой в толковых словарях русского языка и реальных контекстах их употребления, позволило дифференцировать значения лексических единиц и показать, что они формируются во взаимодействии слова с другими членами синонимического ряда. Отдельный интерес в этом отношении представляет функционирование этих и иных синонимов в устной речи, во взаимодействии с интонацией, а также их сопоставление с аналогами в других языках, что может явиться предметом дальнейших исследований в данной тематической области.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. — СПб.: Норинт, 2006.
- [2] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М.: Русский язык, 1978.
- [3] *Ефремова Т.Ф.* Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М.: Аст; Астрель; Харвест, 2006.
- [4] *Лазарева О.А.* Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике: Монография. — СПб.: Издательство «Осипова», 2012.
- [5] Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990.
- [6] Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. Ю.Д. Апресяна. — М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003.
- [7] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М.: Азбуковник, 2000.
- [8] Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. — М.: Русский язык, 1981.
- [9] Толковый словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Советская энциклопедия, 1935.
- [10] Национальный корпус русского языка. — URL: <http://ruscorpora.ru/index.html>
- [11] *Черкашина Т.Т.* Психолингвистические модели интерпретации: текстуально-диалогический характер речемыслительной деятельности // Известия ТулГУ. — 2010. — Вып. 2: Гуманитарные науки. — С. 527—536.

THE SEMANTIC CORRELATION OF THE ADVERBS *ZRYA*, *NAPRASNO* IN THE RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARIES AND IN CONTEXTS OF SPEECH COMMUNICATION

L.V. Panina, N.N. Romanova

Russian Language Department
N.E. Bauman Moscow State Technical University
2nd Baumanskaya str., 5, Moscow, Russia, 105005

Through the intersection of the traditional and the systematic lexicography the semantics of the adverbs *zrya* and *naprasno* is considered, being registered in the Russian explanatory dictionaries, as well as in speech practice. The comparison of the linguocultural content of these lexemes in statics and dynamics, the analysis of their semantic correlation in paradigmatics allows to depict their meaning more precisely and to show that the meaning of a word is formed in its interaction with other members of a synonymous group.

Key words: systematic lexicography, linguocultural content, polysemy, synonymous group, semantic duplication, communicative aim, semantic differentiation.

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ

Х.Э. Исмаилова

Кафедра русского языка № 1
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

И.А. Арсеньева

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

Данная статья посвящена взаимному влиянию русского и таджикского языков: русскоязычным заимствованиям в таджикском языке и процессу обогащения русского языка таджикскими словами на территории Таджикистана. Взаимовлияние двух культур находит особенно яркое отражение в разговорной речи как наиболее подвижной сфере литературного языка.

Ключевые слова: заимствование, словарный состав языка, язык межнационального общения, второй родной язык, языковой контакт, иноязычные слова.

Вопросы заимствований всегда представляли интерес для лингвистов. Заимствование — процесс, в результате которого в языке появляются и закрепляются некоторые иноязычные элементы. Заимствование — неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами.

Для того чтобы стать заимствованием, пришедшее из чужого языка слово должно закрепиться в новом для себя языке, прочно войти в его словарный состав. Основным признаком заимствованных слов большинство лингвистов считает не простое их проникновение в заимствующий язык, но закрепление в словарном фонде данного языка, их полное подчинение нормам данного языка. Процесс адаптации заимствованных слов на каждом языковом уровне характеризуется определенными специфическими чертами и обладает различными потенциальными возможностями в отношении полной освоенности заимствуемых слов. Заимствование обогащает язык, делает его более гибким и обычно не ущемляет его самобытности, так как при этом сохраняется основной словарь языка, присущий данному языку грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития. Интенсивные процессы контактирования и взаимного влияния языков бывших советских народов привели к значительному изменению словарного состава каждого национального языка, к пополнению его новыми словами и понятиями, к обмену через лексические заимствования социально-экономической и культурно-исторической информацией.

Говоря о языковой политике государства, необходимо определить статус русского языка в Таджикистане. Термин «иностранный язык» по отношению к рус-

скому языку кажется неуместным, вместо него все активнее используют название «неродной язык». По мнению учителей, школьники стали заметно хуже говорить по-русски вследствие значительного сокращения русского населения в республике и ограниченного количества уроков русского языка в школах. В связи с этим поступают предложения от учителей русского языка увеличить количество часов русского языка в таджикских классах. Значительная часть подрастающего поколения имеет достаточно слабую подготовку по русскому языку, недостаточную для поступления в вузы. Причиной данного факта является отсутствие языковой среды во многих регионах республики. Кроме того, языковая политика строится таким образом, что в средних и высших учебных заведениях отсутствует такой предмет, как русская литература (вместо него на уроках изучается интегрированный предмет, включающий в себя русский язык и литературу). Количество часов для изучения такого интегрированного предмета сведено до минимума, нередко наблюдается недостаток учебных материалов. К счастью, в последние годы в решении этого вопроса наблюдаются позитивные тенденции: все большее количество российских специалистов в области русского языка и литературы приезжает в Таджикистан для конструктивного сотрудничества, обмена опытом и создания новых учебников и учебных пособий.

Несмотря на то, что в Таджикистане русский язык продолжает функционировать как язык межнационального общения, в последние десятилетия слова русского происхождения в таджикском языке все более активно сменяются заимствованиями из фарси и арабского языка. Сегодня, когда языковая среда в Таджикистане претерпела существенные изменения, подход к обучению русскому языку должен быть несколько иным: изучение русского языка происходит как изучение второго родного или иностранного языка, так как нет полноценной, живой языковой среды, хотя необходимо отметить, что определенная информационная среда все-таки существует. В последние 15 лет русский язык потерял свои позиции и статус второго родного языка, государственного языка в республиках постсоветского пространства. Однако современная языковая действительность диктует необходимость возрождения объединяющей роли русского языка.

Рассмотрим основные тенденции, сопровождающие активное контактирование рассматриваемых нами языков на территории Таджикистана. Большинство русских заимствований в таджикском языке составляют существительные, например: *электричество, лампочка, машина, театр, автобус, троллейбус, стол, сумка*. Иногда русские слова обрастают таджикскими окончаниями или приставками, например: *почтаи электрони*; иногда остаются неизменными — *кино, поезд*. Имя существительное *мороженое* широко используется вместо таджикского существительного *яхмос*. Здесь же следует отметить и имена прилагательные *обычный, простой* вместо таджикского прилагательного *одати*; *серьезный* вместо таджикского прилагательного *чидди*.

Заимствование из русского языка в таджикский обычно происходит устным путем, поэтому русские и интернациональные слова подвергаются фонетическим изменениям согласно законам таджикского языка. В последнее время таджики отказались от четырех букв, признанных не соответствующими фонетической системе государственного языка: исчезли буквы *ц, ы, щ, ь*. Вслед за новым написани-

ем произошли изменения в фонетике. Большинство русскоязычных заимствований, особенно в разговорной речи, меняют свою фонетику, обретая более удобное для таджикского языка произношение:

— смена ударения (в таджикском языке в отличие от русского языка ударение закреплено и обычно падает на последний слог слова) — *картошкá, майкá, Ирá, буханкá, бубли́к, будилни́к*;

— выпадение мягкого знака, отсутствующего в таджикском языке — *апрел, контрол, албом, алманах, артел, алпинист, альтернатива, албатрос, бандерол*;

— смена звука *ц* на звук *с* — *сирк, концерт, консепсия, лексия, сензура, милиса, концентрaт*;

— замена звука *а* на звук *о* — *мошин, бонк, чойник* (вместо русских аналогов *машина, банк, чайник*); *ы* — на *и* — *выбор, викидиш, выпускник, виставка* (вместо русских — *выбор, выкидыш, выпускник, выставка*). В литературном таджикском языке многие слова имеют альтернативы: *выбор* — *интихобот*, *викидиш* — *соки́т*, *выпускник* — *хатимкунанда*, *виставка* — *намошигох*, но в разговорном языке используются русскоязычные заимствования;

— нулевые окончания у имен существительных в единственном числе в именительном падеже — *конфет, мошин, фар* (вместо русских аналогов *конфета, машина, фара*).

Имя существительное в таджикском языке, в отличие от русского, не имеет категории грамматического рода и не изменяется по падежам. В этой связи сочетания существительных с другими словами в предложении выражаются в основном синтаксическими средствами. Этими средствами являются предлоги и послелоги, изафетная конструкция и порядок слов. В данных примерах используется изафетная конструкция (бандаки изофи).

Наиболее богатый пласт, заимствованный из русского языка, наблюдается в разговорно-бытовой сфере. Это кальки, являющиеся в предложении составным глагольным (или именным) сказуемым, образованные русским инфинитивом (или именем существительным) и одним из таджикских вспомогательных глаголов: *кардан* (делать) или *доштан* (иметь). Так, широко используется выражение *ждать доштан* — вместо таджикского *интизор доштан* (дословно *ждать иметь*), в котором таджикское существительное *интизор* переводится на русский язык существительным *ожидание* (дословно *иметь ожидание*). Дословный перевод с таджикского языка на русский словосочетания *завтракать кардан* выглядит как *завтракать делать*. Оно используется вместо таджикского *ноништа кардан*, где существительное *ноништа* переводится на русский язык существительным *завтрак*. В данном словосочетании вместо существительного *завтрак* употребляется глагол *завтракать*. Это также русские имена существительные плюс таджикский вспомогательный глагол *кардан* (делать): *утюг кардан* вместо таджикского *дарзмол кардан*, слово *дарзмол* на русский язык переводится существительным *утюг*. Словосочетание *утюг кардан* можно перевести одним словом *утюжить, гладить*. Это же замечание можно отнести и к словосочетанию *телефон кардан*, используемому вместо таджикского *занг задан*, в котором существительное *занг* перево-

дится на русский язык как *звон, звонок, звук*. Словосочетание *занг задан* можно перевести на русский язык одним глаголом *звонить*.

Русские, проживающие на территории Таджикистана, в обыденной речи также широко используют таджикскую лексику. Большая часть подобных слов служит названиями пищи, одежды, растений, религиозных реалий, национальных обрядов и др. Все заимствования подчиняются нормам современного русского литературного языка. Русские, проживающие в Таджикистане, пользуются в быту такими таджикскими словами, как *барибир* (*все равно*), *хон, майли* (*ладно, согласен*), *баи на баи* (*один на один*), *руза* (*пост*), *курбан байрам* (*праздник*), *тога, амак* (*дядя*). Среди слов, укоренившихся в разговорной речи русскоязычного населения Таджикистана, можно выделить группу слов, которые обозначают в таджикском языке членов семьи и служат носителям как русского, так и таджикского языков для обращения к малознакомым и незнакомым людям: *ана* — *старшая сестра*, *ака* — *старший брат*, *хола* — *тетя*, *янга* — *невестка*. Некоторые заимствования из таджикского языка почти полностью вытеснили в речи русских людей аналоги родного языка: *зира* — *тмин*, *испанд* — *рута*, *каймак* — *сметана*, *халтак* — *мешочек*, *чакка* — *кислое молоко*. Кроме того, русскоязычное население часто употребляет в речи таджикские экспрессивные выражения: *хайрият* — *к счастью*, *наконец-то*, *тавба* — *раскаяние*. Большинство таджикских заимствований в русском языке относится к экзотической лексике. Экзотизмы — слова, которые характеризуют специфические особенности жизни разных народов и употребляются при описании нерусской действительности: *манту, курпача, плов, танур, хоуз, дутор, най, самбуса, чапан, эзоры*. Экзотизмы не имеют русских синонимов, поэтому обращение к ним при описании национальной специфики продиктовано жизненной необходимостью. В русском молодежном жаргоне очень часто встречаются кальки с таджикского. Они образуются путем прибавления к таджикской основе русских суффиксов, префиксов и окончаний либо использованием в словосочетании следующей пары: таджикское существительное + русский глагол: *гапы бросать* — *разговаривать* (от таджикского *гап* — *слово, речь, разговор*).

В данный момент определенную проблему для населения Таджикистана (как русскоязычного, так и говорящего на родном языке) составляет тот факт, что разговорная таджикская речь существенно отличается от литературного таджикского языка. И немалую роль в этом сыграли русские заимствования. Ведь именно обилие русских заимствований, калек и полукалек является особенностью современной таджикской разговорной речи и ее основным отличием от литературного языка. Лишь небольшой процент населения владеет одинаково хорошо как литературным таджикским, так и литературным русским языками. Большинство людей, владея литературным таджикским языком и разговорной таджикской речью, русский язык знает лишь в разговорном варианте, и наоборот: владея литературным и разговорным русским языком, пользуются разговорной таджикской речью, плохо ориентируясь в литературном таджикском языке.

Приведенные в данной статье примеры свидетельствуют о том факте, что взаимовлияние двух культур, русской и таджикской, находит особенно яркое отражение в разговорной речи как наиболее подвижной сфере литературного языка. Знаменитый российский лингвист В.А. Богородицкий в своих трудах определил

общую тенденцию, присутствующую в языке — «тенденцию к экономии духовных сил и к удобству памяти» [1]. Современная разговорная речь, обслуживающая неофициальное общение участников межличностной коммуникации, формируется с помощью слов, приходящих из различных социальных диалектов, профессионального просторечия, жаргонизированной лексики, молодежного сленга и подчиняется этой тенденции по принципу «так проще, так удобнее». Взаимное влияние русского и таджикского языков — это непрекращающийся процесс, обусловленный самим языком как важнейшим средством человеческого общения, без которого невозможны ни сама жизнь людей, ни развитие цивилизации: «Язык — живой организм, который не стоит на месте, а живет и развивается. Вместе с тем это своеобразный механизм, все части которого взаимосвязаны и взаимодействуют в единой системе» [3].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Богородицкий В.А.* Общий курс русской грамматики. (Из университетских чтений). — Казань: Типо-литография Императорского Университета, 1907.
- [2] *Ибрагимов Р.М.* Русские заимствования в таджикском языке в эпоху СССР. — Душанбе: Ирфон, 2001.
- [3] *Кормилицына М.А., Сиротина О.Б.* Общение людей и жизнь языка // Известия Саратовского университета. — 2006. — Т. 6. — Сер. Филология. Журналистика. — С. 3—12.
- [4] *Реформатский А.А.* Введение в языкознание / Под ред. В.В. Виноградова. — М.: Аспект Пресс, 1999.
- [5] *Собиров Э.* Судьбы русизмов в таджикском языке постсоветского периода. — М., 2007.
- [6] *Убайдуллоев А.И.* Исторические связи русского и таджикского языков. — Душанбе: Инсоф, 2005.

RUSSIAN BORROWINGS IN TADJIK LANGUAGE

H.E. Ismailova

Russian Language Department № 1
Department of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

I.A. Arsenieva

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

The article is devoted to mutual influence of Russian and Tajik languages: to Russian-speaking loans in the Tajik language and to process of enrichment of Russian by the Tajik words in the territory of Tajikistan. Interference of two cultures finds reflection in informal conversation as the most mobile communicative sphere.

Key words: language of the interethnic dialogue, the second native language, language contact.

КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ В СЕМАНТИКЕ ПОРТУГАЛЬСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

О.А. Сапрыкина

Кафедра иберо-романского языкознания
Филологический факультет
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, 1, корп. ГФ, ГСП-2, Москва, Россия, 119992

Статья посвящена проблеме коннотаций в содержании португальских фразеологизмов. В работе представлена парадигма коннотаций: экспрессивные, эмоциональные и оценочные обертоны смыслов, культурные коннотации. Культурные коннотации рассматриваются в качестве фрагментов культуры как универсальной и этнической памяти. Рассматривается также категория телесности, занимающая значительное место в португальской лингвокультуре, которая фиксируется в телесном коде фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологические единицы, коннотации, образность фразеологизма, культурные и символические коннотации, телесный код культуры.

Коннотация — важная часть смысловой структуры языковой единицы. Во фразеологизмах коннотативный пласт заметнее, шире, чем в других языковых выражениях. Коннотации во фразеологических оборотах проявляются в сфере оценки, при передаче эмоций, зависят от жанровой специфики текста, коммуникативной ситуации, типа дискурса.

Термины «коннотация» и «денотация» впервые появились в теологических спорах в XIV веке. Средневековые ученые денотацию связывали с субстанцией, а коннотацию — со свойствами, качествами предмета. Значительно позже термины были приняты в логике: рассматривая понятие, философы предположили, что сущностное денотирует некоторые предметы и коннотирует качества, относящиеся к этим предметам. В семиотику понятие коннотации ввел Л. Ельмслев. С точки зрения Л. Ельмслева, план выражения в коннотативной системе — это особая знаковая система, образованная денотативными означаемыми и денотативными означающими [6]. У Ельмслева денотативные знаки служат выражением для содержания коннотаторов, которые располагают значениями отличными от денотативных. В дальнейшем теория коннотация глубоко разрабатывалась в коннотативной семиотике Р. Бартом. Коннотативные смыслы, по Барту, можно вскрыть в денотативных (буквальных) сообщениях. Коннотативные смыслы, как правило, имплицитны, суггестивны, расплывчаты и имеют форму ассоциаций [3]. Взгляды Л. Ельмслева повлияли на теорию лексической семантики. По мнению Ю.Д. Апресяна, коннотациями лексемы являются «несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности. Они не входят непосредственно в лексическое значение слова и не являются следствиями или выводами из него» [1].

Известны разные типы коннотаций: оценочные, экспрессивные, эмоциональные, жанрово-стилистические. Особый вид коннотаций — это культурные коннотации. Как смыслы они входят в культурную «память», из глубин которой и извлекается их содержание. «Память» многоаспектна: в ней фиксируется научное и наивное знание.

Базовым конституирующим атрибутом фразеологической единицы является образность. Образность проявляется как умозрительное представление предмета. Образное значение слова связано с функционированием слова в качестве тропа. Один из самых глубоких тропов — метафора, в которой соединяются идея и образ. Метафора имеет ценность сама по себе, не указывая на какой-то посторонний по отношению к ней предмет.

Сочетание экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов смысла усиливает образность фразеологизма. Некоторые образные значения слов имеют культурно-символический характер. С помощью символов поддается описанию и формулированию предмет, который не может быть познанным до конца [8]. По мнению А.Ф. Лосева, «символ указывает на какой-то неизвестный нам предмет, хотя и дает нам в то же самое время всяческие возможности сделать необходимые выводы, чтобы этот предмет стал известным» [7].

Символические значения не единичны. Как правило, они включены в особый тезаурус. Расположение и содержание символов в тезаурусе подчиняется коду. Код представляет собой определенную конвенцию о знаках и их значениях. Среди символов могут преобладать образы из различных сфер — телесной природы человека или окружающего его мира, представлений о времени, о пространстве, о числе или о человеке. Так возникают частные цепочки символов. Они составляют своеобразные коды — телесный, антропный, числовой, природно-ландшафтный и другие.

Символ, запечатленный во фразеологизме, может быть открыт на пространстве культурной памяти (знания) — в его соотнесении с древнейшими пластами культуры (мифами, устойчивыми архетипами). В христианских культурах символические коннотации часто связаны с библейскими источниками. Из фольклорных и литературных текстов, опыта повседневной жизни часто происходят коннотативные смыслы, которые имеют и универсальную и этнокультурную специфику. Этнокультурных коннотаций очень много у паремий, в числе которых пословицы, поговорки, крылатые выражения.

Телесность — важная составляющая португальской культуры. Телесный код в португальской фразеологии ярко выражен. В телесном тезаурусе много единиц — *тело, плоть, язык, волосы, глаза* и т.д. Есть единицы, которые касаются внутренней среды человека — эндосоматические, другие описывают его внешний образ — экзосоматические.

В португальской лингвокультуре последовательно разграничиваются «плоть» и «тело». В португальском языке это разграничение поддерживается с помощью таких лексических единиц, как *carne* — *плоть* и *corpo* — *тело, организм*. С плотью соотносятся жизненные силы человека. С телом связан его внутренний мир. Тело — сфера бытования души, ее храм. Плоть (*carne*) свидетельствует о те-

лесной сущности человека, это живая субстанция, живой «материал»: *De pele e de carne me vestiste. — Кожею и плотью одел меня, костями и жилами скрепил меня, жизнь и милость даровал мне* [4]; *Toda a carne tinha corrompido o seu caminho sobre a terra. — Ибо всякая плоть извратила путь свой на земле* [4]. Плоть является известным библейским синонимом человека. Тело (*corpo*) — чудотворный организм, в котором обитают душа и дух: *não sabeis que os vossos corpos são membros de Cristo? Разве не знаете, что тела ваши суть члены Христовы?* [4].

Христианская символика плоти и тела наполняет многие португальские фразеологизмы. Словосочетания с христианскими символами входят в группу фразеологических *библеизмов*: *em carne e osso — лично, собственной персоной, ser de carne e osso — из плоти и крови, dia de carne — скромный день, de corpo e alma — душой и телом.*

Бытовые представления о плоти как мягких частях животного тела служат источником таких фразеологизмов, как *tomar carnes — располнеть, perder carnes — похудеть.*

Метафорически переосмыслено слово *carne* в выражении *carne sem osso — теплое местечко.* Символическое же значение *carne* в этом фразеологизме — *достаток, изобилие, благополучие.*

Corpo встречается в таких паремиях, как *o corpo não deita raízes — тело не пускает корней, em pequeno corpo coração grande — в маленьком теле большое сердце, não se manda aladura a quem tem corpo — кому дано тело, тот не летает, se queres conhecer o teu corpo abre o teu porco — хочешь узнать, что у тебя внутри, проверь на своем поросенке.* В символических коннотациях этих паремий запечатлены представления о теле как материальном, природном даре, связывающем человека с землей и природой.

Религиозная составляющая в символе, связанном с *corpo*, проявляется в таком фразеологизме как *ter o diabo no corpo — быть непоседой.* Подмечаемая в некоторых людях непоседливость, вечное беспокойство приписывались бесу, который мог поселиться в теле страдающего человека.

С плотью и телом связана такая субстанция, как кровь (*sangue*). Метафорическое значение слова *sangue* — *род, происхождение.* Представление о крови как родовой связи — основа символа во фразеологизмах *sangue azul — голубая кровь, estar a fogo e a sangue — быть чьим-либо смертельным врагом, isso está-lhe na massa do sangue — это у него в крови, voz do sangue — зов крови.* Для различных культов характерно представление о крови как очищающей силе: *lavar (crime, ofensa) no sangue — смыть кровью.* Кровь — символ жизненной силы и энергии, т.е. самой жизни. Потеря крови — причина смерти. Культурный смысл «кровь как источник сильных чувств и эмоций» несут такие фразеологизмы, как *ficar sem pinga de sangue — смертельно испугаться, ferver o sangue a alguém — негодовать, ter sangue nas veias — иметь силы оказать сопротивление.* Как отмечают в своей книге Д. Гудков и М. Ковшова, в русском языке у крови преобладают такие культурные смыслы, как жизненная энергия, генетическая связь, источник сильных чувств и эмоций: *проливать кровь, до последней капли крови, проливать*

чужую кровь, смывать кровью, кровная обида, кровь с молоком, кровь играет, кипит, бурлит, кровавый пот, до кровавых мозолей, малой кровью, кровные деньги, плакать кровавыми слезами, кровь от крови, одной крови, в крови, голубая кровь, кровь за кровь [5. С. 218—220].

В телесном коде важное место отводится внутренним органам человека. Один из них — *língua* (язык). *Língua* (язык) входит в состав таких субстантивных фразеологических оборотов, как: *língua afiada* — *острый язык*, *língua viperina* — *злой язык*, *língua de palmo e meio* — *длинный язык*, *ele tem a língua expedita* — *за словом в карман не полезет*. В этих фразеологизмах *língua* — инструмент общения и мысли, средство выражения неприязни, иронии, несдержанности, главный атрибут «быстрого разума». Определения, входящие в состав фразеологизмов, приписывают языку, в основном, отрицательные качества — злость, колкость, несдержанность. *Высунуть язык, показать кому-либо язык* во многих культурах значит нанести обиду, оскорбить. Есть предположение, что высунутый язык — это символ горгоны Медузы, призванной утратить человека. Кроме символа устрашения вытянутый язык в Средние века стал символом сладострастия и обжорства.

Глагольные фразеологизмы с *língua* также разнообразны: *dar à língua* — *болтать языком, открывать чужие секреты*, *bater com a língua nos dentes* — *болтать языком*, *trocar língua* — *болтать языком*, *conter a língua* — *придерживать язык*. Метонимический перенос в этих фразеологизмах связывает *língua* с речевой деятельностью, которая предстает как пустая или несдержанная. Интересно, что в этом случае действия по отношению к языку носят агрессивно-принудительный характер. Внутренняя форма во фразеологизме связана с действиями в быту: язык удерживают, как заупрямившегося ослика, им работают, как бы обмолачивают зерно. Вместе с тем язык — традиционный символ речи, говорения и красноречия. *Язык пламени* — традиционный символ Святого Духа, сошедшего на апостолов.

Такая единица телесного кода, как *dente (dentes)* — *зуб*, входит в состав многих фразеологических оборотов. С агрессивным поведением человека связаны метафоры в таких фразеологизмах с компонентом *dente*, как *defender-se com unhas e dentes* — *защищаться всеми возможными средствами*; *atacar alguém com unhas e dentes* — *нападать на кого-либо с яростью, пользуясь всеми средствами*. С помощью этих и подобных выражений описываются действия человека, вступающего в бой со своим соперником: *arreganhar/ mostrar o(s) dente(s)* — *показывать зубы*; *trazer entre o(s) dente(s)* — *точить зубы на кого-либо*.

В названных фразеологизмах метафорически переосмыслено поведение животных, вынужденных бороться за существование во враждебно настроенном окружающем мире. Подобно животному человек «показывает зубы», демонстрируя готовность дать отпор, действовать решительно, защищая свою жизнь и интересы. Данная зооморфная метафора универсальна, она встречается не только в португальском, но и в других европейских языках. На символическом плане *dente* оказывается знаком природной силы, агрессии, готовности к борьбе. Значение «силы» сохраняется и в таком обороте, как *quebrar os dentes* со значением *обломать зубы, потерпеть неудачу в каком-либо деле*. С отсутствием зубов обычно связы-

вают бессилие, бесплодные попытки, неумение изменить что-либо в своей жизни: *Dá Deus nozes a quem não tem dentes* — *Дал Бог орехи беззубому*.

Представление о зубах как органе, связанном с преходящим временем, передано во фразеологизме *quando as galinhas tiverem dentes* — (букв. *когда у кур вырастут зубы*) *когда рак на горе свистнет* (т.е. никогда).

Метонимические переносы характерны для таких оборотов с *dente*, как *dizer*, *falar*, *murmurar* (por) *entre os dentes* — *говорить сквозь зубы*; *dar aos dentes* — *есть, жевать*; *ter bom dente* — *иметь хороший аппетит*. В оборотах с метонимическим переосмыслением зубы являются участниками процесса речи или приема пищи. Вертикальная форма и острота зуба служат основанием еще для одного метафорического переноса: зуб оказывается знаком острого, быстрого и критического ума: *caírem a alguém os dentes com a graça* — *у него от шуток все зубы выпали*. Так можно сказать о человеке, шутки и остроты которого уже никому не кажутся смешными.

Субстантивный фразеологизм *dente de coelho* означает «обман», «надувательство» и «неразбериха». В этом фразеологизме, конечно, на символическом плане центральным оказывается существительное *coelho*. Известно, что зайцу, который служит символическим зверем Иберии, приписываются и положительные, и отрицательные свойства. Среди отрицательных качеств — трусливость и суевливость, среди положительных — скорость и чуткость. Лежащий у ног Девы Марии заяц обычно указывает на победу духовного над телесным. Надо признать, что португальский фразеологизм, ставя в центр образ зуба, выделяет отрицательные качества, приписываемые зайцу.

Для сравнения можно привести ряд русских фразеологических единиц с компонентом *зуб*: *на зуб положить, положить зубы на полку, на один зуб, съесть зубы на чем-либо, попробовать на зуб, по зубам кому-либо, скалить зубы, показывать зубы, иметь зуб на кого, до зубов вооружаться*. Как видим, в русском языке зубы могут быть связаны с едой, смехом, представлением об опыте в каком-либо деле и, наконец, выступать символом агрессии.

Таким образом, соматическая фразеология ярко демонстрирует универсальность и этно-культурную специфику языка, впитавшего традиции понимания и осмысления мира и человека.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова // Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
- [2] Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Едиториал УРСС, 2004.
- [3] Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. — М.: Прогресс, 1989.
- [4] Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. — М.: Российское библейское общество, 2002.
- [5] Гудков Д.Б., Ковишова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. — М.: Гнозис, 2007.

- [6] Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. — Вып. 1. — М.: Издательство иностранной литературы, 1960.
- [7] Лосев А.Ф. Символ и художественное творчество // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. — Т. XXX. — Вып. 1. — М., 1971. — С. 3—13.
- [8] Юнг К.Г. Эон. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.

CONNOTATIVE ASPECT IN PORTUGUESE PHRASEOLOGY

O.A. Saprykina

Ibero-romanian Department
Philological Faculty

Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Leninskie Gory, MSU, 1 Building, Moscow, Russia, 119992

The article is devoted to the problem of connotations in the meaning of portuguese phraseologisms. The article gives an idea of the paradigm of connotations — expressive, emotional, evaluative overtones and cultural connotations. Cultural connotations are fragments of culture as universal and ethnic memory. The phraseologisms carry various cultural connotations. The category of body is important in the portuguese culture and is fixed in the code of phraseologisms.

Key words: phraseological units, connotations, image-bearing meaning, cultural and symbolic connotations, corporeal code of culture.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В ЛИТЕРАТУРЕ ВОСТОЧНОЙ АФРИКИ

И.Н. Сидорова

Кафедра истории и социально-экономических дисциплин
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 1171198

В статье на материале суахилиязычной литературы первой половины XX в. рассматривается процесс становления личности в словесной культуре стран Восточной Африки. В центре внимания творчество танзанийского писателя Шаабана Роберта, основоположника современной литературы на языке суахили.

Ключевые слова: национальное самосознание, современная личность, автобиографическая проза, просветитель.

В литературах Тропической Африки есть целый пласт произведений автобиографического характера, который активно начал формироваться в период обретения независимости странами данного региона. Этот период приходится на 60-е годы XX века. Именно с этим временем связан пик ломки в мировоззрении африканцев, базирующемся в подавляющем большинстве на традиционном родоплеменном мышлении. В колониальный период у местного населения появилась возможность доступа к достижениям современной европейской цивилизации, но возможность эта была ограничена. Европейскую идеологию и культуру среди африканских аборигенов внедряли и распространяли прежде всего христианские миссионеры (католики и протестанты) и сами колонисты. Поэтому процесс приобщения к достижениям европейской цивилизации при всей ее ограниченности приобретал еще и искаженную форму.

Получение независимости сыграло роль ускорителя в деле преодоления изолированности жителей африканского континента от глобальных мировых процессов в различных областях деятельности, в том числе в культуре и идеологии. Африканец второй половины XX в. оказался перед необходимостью освоить целую систему принципов незнакомого ему мироустройства, изменить привычные

стереотипы мышления и поведения. Если в колониальный период новое навязывалось белыми хозяевами, при этом зачастую насильственными методами, то во вновь приобретших независимость африканских государствах для каждого африканца стала очевидной потребность в радикальных переменах во всех сферах деятельности, включая гуманитарную. Теперь уже сами африканцы несли в свой народ новые идеи. Первоначально это были немногочисленные соотечественники, которые сумели получить образование в европейских высших учебных заведениях и университетах США. Именно из этой среды вышли первые африканские писатели.

Одним из первых жанров, освоенных пионерами современной литературы в Африке, стала автобиография. На раннем этапе это была преимущественно повесть, позже начали появляться автобиографические романы. Но почему именно этот жанр оказался столь популярным в странах Тропической Африки в середине прошлого столетия? Ответ на этот вопрос можно рассматривать в двух аспектах: собственно литературном, т.е. говорить о месте и значении этого вида словесного творчества в литературном процессе, и воспитательном, когда автор, делаясь своим жизненным опытом с читателем, предостерегает его от ошибок во вновь сложившихся условиях действительности, недостаточно знакомой, а иногда и вовсе незнакомой для читателя.

Художественное мышление африканцев на протяжении длительного времени было связано с фольклорными традициями. В условиях радикально изменившейся действительности Африки середины XX столетия фольклор уже не мог адекватно отражать жизнь, нужны были новые формы. Автобиография, являясь полухудожественным жанром, основанным на документальном материале, давала возможность довольно успешно осваивать новые принципы словесного творчества, а также, что очень важно, создавать художественный образ современника при помощи современных художественных средств. Теперь часто героем произведения становилась личность самого автора, наиболее близкая и понятная для его создателя. Таким образом, автобиография — это тот жанр, который наиболее полно выразил личностное начало на раннем этапе формирования современной литературы в странах центральной Африки. Одновременно автобиография содействовала становлению нового сознания африканцев, осознанию ими принадлежности не только к своему племени или клану, но и к более широкой человеческой общности.

Фольклорное творчество к середине XX в. не отмерло. Индивидуальное творчество, подчиняющееся стремлению автора воссоздать окружающей его сложный мир с тем, чтобы осмыслить его и определить свое место как самостоятельной личности в изменившейся реальности, развивалась рядом с коллективным фольклорным творчеством, бытовавшим в рамках установившихся традиций.

Подчиненность индивидуума коллективу в традиционном родоплеменном африканском обществе выработала соответствующий стереотип художественного мышления, в котором не могло быть места выражению частного, частное подчинялось коллективному и выражалось через коллективное. С разложением традиционного общества произошло выделение из коллективного индивидуума, которому отныне становилось присуще осознание себя как личности. Вследствие этого словесное искусство африканских народов перестало быть анонимным, подчиненным старому канону и символичным, что соответствовало установкам мифологического мышления традиционного социума.

История разных народов подтверждает тот факт, что человек наиболее остро начинает ощущать себя самостоятельной личностью в обществе, осознает свою самоценность в период интенсивного становления нации. Поэтому неслучайно появление автобиографии, жанра особенно ярко выражающего личностное начало, в литературах разных стран именно в эти исторические эпохи. Например, автобиография американского просветителя Б. Франклина (XVIII в.), создавшего свое жизнеописание в период формирования североамериканской нации, или в древнерусской литературе автобиографии протопопа Аввакума и инок Епифания, написанные в XVII в. В подавляющем большинстве стран Центральной Африки аналогичные исторические процессы развивались главным образом в середине XX в.

Формирование художественной прозы новейшего времени в африканских литературах происходило в основных своих чертах по вышеизложенной схеме. Естественно, в разных странах была своя специфика. Одним из факторов, определяющих эту специфику, явилась форма колониального правления в той или другой африканской стране, что оказало значительное влияние на мировосприятие африканцев и в постколониальный период. Франция осуществляла ассимиляционную политику, главным средством которой было внедрение языка метрополии во все сферы жизни, французский язык активно распространялся в ущерб местным языкам. Вместе с языком насаждалась и французская культура, в то время как местная культура подвергалась постоянным гонениям. Политика ассимиляции стимулировала развитие литературы на французском языке. Франкоязычная литература Африки середины XX в. — это европеизированный вариант современной литературы африканского континента.

Англия в отличие от Франции проводила политику приспособления местной культуры к требованиям метрополии. Англия поддерживала европейских ученых, продолживших изучение местных языков, начатое миссионерами, поощряло первых писателей-африканцев. Совершенно особое место среди африканских литератур занимает литература на языке суахили, долгое время остававшаяся единственным литературным языком в Тропической Африке. Этот язык распространен в разной степени наряду с другими местными языками в следующих странах Восточной Африки: в Танзании, Кении, Уганде, Малави. Кения и Танзания связаны между собой теснее всего. Корни этих связей уходят в историческое прошлое. Единая суахилийская цивилизация развивалась на побережье обеих стран, и их средневековую литературу, традиции которой сохранялись вплоть до первых десятилетий XX в., рассматривают как единую суахилийскую литературу.

Наиболее ранними из известных нам литературных памятников Африки южнее Сахары являются произведения, созданные на языке суахили. Это исторические хроники, эпические поэмы на религиозные и исторические темы, сказания о народном герое суахили Лионго Фумо. Анализ содержания хроник показал, что первоначальная запись их ранних образцов была произведена в XII в, когда формировался единый язык народности суахили.

Своеобразная суахилийская культура сложилась в результате взаимодействия с культурами народов, населявших страны Индийского океана и прежде всего с арабами, поселения которых появились на восточноафриканском побережье

в VII в. Свою лепту в развитие суахилийской культуры внес и ислам, который сыграл роль своеобразного катализатора, усилившего процесс взаимопроникновения элементов арабской культуры и местной африканской. Распространение ислама на суахилийском побережье относят в X—XII вв. Подвергшись исламизации, местное население не восприняло новую для себя религию в «чистом» виде, она слилась с элементами традиционных культов. Это стало возможным благодаря отсутствию антагонистических расхождений между исконными африканскими культами и вновь принимаемой религией.

В разных странах существуют многочисленные научные исследования о суахилийской литературе доколониального периода. Все это говорит о том, что современная литература Восточной Африки развивалась на основе богатейшего опыта, накопленного на протяжении столетий. Богатая поэтическая традиция, оформившаяся под влиянием арабских образцов, не умерла до настоящего времени.

Родоначалником современной художественной литературы на языке суахили обоснованно считают Шаабана Роберта (1909—1962). Он вошел в литературу как создатель новых прозаических жанров (литературная сказка, повесть, автобиография). Кроме того, писатель оставил богатое поэтическое наследие. Значение личности Ш. Роберта выходит за рамки литературы, в Восточной Африке его чтут как выдающегося мыслителя, чье влияние не исчерпало себя до сих пор.

Годы творчества Ш. Роберта совпали с нарастанием национально-освободительного движения в Танзании. Художественное творчество писателя подчинено идее создания нового общества, реализующего социальные и гуманистические идеалы, а также идее воспитания нового человека — эмансипированной, прогрессивной личности, сознательно интегрирующейся в такое общество. Главным средством создания нового общества и воспитания нового человека Ш. Роберт считает самосовершенствование людей.

Центральное место в художественной прозе писателя занимает его автобиографическая диалогия «Моя жизнь» (1946) и «После 50-ти» (1960). Обе книги подчинены идее выработки концепции новой личности, требования к которой, в трактовке автора, базируются на положительных элементах мусульманской этики, очищенных от догматизма, и на новых установках, порожденных ростом национального самосознания, с социально-политическим прогрессом и раскрепощением личности. Автор на примере собственной жизни показывает читателю результаты реализации своей программы. Диалогия пронизана осознанным стремлением поделиться своими знаниями и опытом с людьми, это в свою очередь создает атмосферу значительности того, о чем повествует автор. Отсюда следует присущая повести публицистичность как проявление активности и назидательности.

Жанр автобиографии и художественные принципы, разработанные Ш. Робертом в его прозе, продолжают развивать молодые писатели Танзании 60-х годов (П. Угула, М. Ньясуру, Г. Мхина, А. Мтандика).

Являясь наиболее ранней формой современной африканской литературы, которую освоили писатели Тропической Африки, автобиография связана с разрушением традиционных форм коллективности и поиском средств передачи жизненного опыта и личного опыта обособившегося от своего клана индивидуума. Это обособление связано с последующим осознанием принадлежности к новой, более

широкой (надэтнической) общности, формирующейся в пределах целой страны (государства), а в более позднее время — и к общей человеческой культуре.

Значение жанра автобиографии для африканских литератур состоит в том, что автобиография сыграла роль промежуточного жанра между традиционными устными формами словесного творчества и современной литературой в силу наличия черт, сближающих этот жанр как с традиционным эпосом, так и с «эпосом нового времени», т.е. с романом. Одним из аспектов сближения традиционного эпоса и автобиографии является позиция повествователя: в обоих случаях непосредственно повествователь выступает в роли посредника между своим рассказом и аудиторией.

Ранний этап формирования личностного начала в литературе Восточной Африки, впрочем как и в остальных литературах Тропической Африки, отмечен созданием образа автобиографического героя. Африканские авторы, первыми обратившиеся к опыту создания таких образов, еще не обладают достаточным мастерством, чтобы окончательно отделить *alter ego* от своего собственного «я», но приемы создания художественного образа они осваивают за достаточно короткий исторический срок, и личность автора уже начинает использоваться ими только в качестве прототипа.

В суахилиязычной словесной культуре авторы, вошедшие в литературу вслед за Ш. Робертом, опираясь на его опыт (упомянутые выше П. Угула и др.), рисуют образы для читателя уже не столь явно связанные с личностью их создателя.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Громов М.Д. Современная литература на языке суахили. — М., 2004.
- [2] Никифорова И.Д. Африканский роман. — М., 1977.
- [3] Развитие жанров в современных литературах Африки. — М., 1983.
- [4] Шаабан Роберт. Избранное. — М., 1981.
- [5] *Diwani ya Shaaban*. — Dar es Salaam, 1966—1969.
- [6] *Mhina g. Mtu ni utu*. — Dar es Salaam, 1977.

THE GENERAL TENDENCIES AND SPECIALTIES OF FORMATION OF INDIVIDUAL'S BEGINNING IN THE EAST AFRICAN LITERATURE

I.N. Sidorova

Department of History and Socio-Economic Disciplines

Faculty of Russian Language and Basic Sciences

Peoples' Friendship University of Russia

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

The present article describes the process of personality's formation in the swahili literature in the first part of XX century. The process is examined in the works of Shaaban Robert the well-known writer in all over the East Africa and who is known as a founder of the contemporary literature in the swahili language too. The genre of autobiography is appraised as a main one in the swahili literature of this period.

Key words: national identity, modern personality, autobiographic prose, enlightener, swahili.

**«РАДИ ЖИЗНИ НА ЗЕМЛЕ»
(об одном из аспектов поэмы А.Т. Твардовского
«Василий Тёркин»)**

С.Р. Туманова

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

В статье рассматривается мотив жизни и смерти в поэме «Василий Тёркин», соотношение этих образов и их роль в определении смысла бытия. Анализируются особенности поэтики Твардовского в наполнении этих образов.

Ключевые слова: литература, поэма, мотив, фольклор, жизнь, смерть, трагизм, война, жертва, правда, одиночество, память.

«Смерть ставит перед нами вопрос о самом главном, об основах нашего земного существования, о личной жизни в целом. Смерть есть та сила, которая обрывает поток повседневных обстоятельств и впечатлений и выводит человека из него, она задает ему вопросы: ради чего ты живешь? верен ли твой выбор, или ты до сих пор даже не удосужился выбрать что-нибудь? стоит ли жить тем, чем ты живешь, и верить в то, во что ты веришь? если стоит, то за это стоит бороться и умереть! Ибо то, что не стоит смерти, то не стоит ни жизни, ни веры!...» [1. Т. 1. С. 52—53].

На эти вечные вопросы выдающегося русского философа Ивана Александровича Ильина А.Т. Твардовский много раз заочно отвечает: и в дневниках, и в произведениях. Но в двух случаях его слова звучат особенно сильно: первый раз в юношеском дневнике 1934 года, когда он пишет: «Да, смерть — мое личное дело, то, с чем нужно встретиться в одиночку, что неизбежно встанет горьким концом жизни. — Но разве страшен этот конец за жизнь — такую, какою она может стать? — Я не буду искать утешений, не буду обманываться. Смерть никогда не будет желанной. И она — из тех вопросов, которые я должен разрешить для себя сам, несмотря на то, что их уже разрешали лучшие из людей.

Большая жизнь и маленькая смерть...

Разве можно было бы не бороться за лучшую жизнь людей, не стремиться к истине из-за того лишь, что я, червяк, умру? — Ниже этого придумать нельзя» [2. Т. 93. С. 328].

И второй раз в своей великой поэме «Василий Тёркин»:

Смертный бой не ради славы,
Ради жизни на земле [3. Т. 2. С. 181].

Поиск смысла жизни всегда сталкивается с определением смысла смерти, они связаны и не могут существовать друг без друга. Наиболее актуально этот конфликт проявляется в годы войны. В «Рабочих тетрадях» в феврале 1942 года Твардовский признается в том, что не может «охватить сознанием» войну. Записывая свое впечатление от Воронежа: «чудный, чистый, просторный русский

город», он противопоставляет: «А под боком — война — все та же — жестокая, трудная, стоящая стольких жизней, стольких страданий». Выводом из этого размышления становятся слова о смысле жизни: «Беречь свое время, делать больше — жить — пока есть у тебя жизнь — достойнее и тверже» [4. С. 67]. Как утверждает Адриан Македонов, друг Твардовского и автор книг о нем, «он знал и другое значение смерти, другую Смерть, как часть Жизни, ее необходимый срок и меру; как то, что навек закрепляет ее «правоту» и бегущий день превращает в вечность» [5. С. 99].

Поэма «Василий Тёркин» отчетливо проявила эти мысли поэта. Поэтому и смог он в конце поэмы заявить о том, чем оказалась поэма лично для него: «Боль моя, моя отрада, // Отдых мой и подвиг мой» [3. Т. 2. С. 328].

Мотив жизни и смерти, столь важный в годы войны, разрешается в поэме в образах и ситуациях, характерных для поэтики всего творчества Твардовского. В первой же главе поэмы намечаются два направления развития мысли поэта: на войне «не прожить без прибаутки» и «не прожить без правды вещей». И что удивительно, трагизм начинает проступать через прибаутку. Это тот самый смех сквозь слезы, или, точнее, слезы сквозь смех, или еще точнее, смех, вызывающий слезы. Намек на возможную смерть героя сделан мимоходом и пока не несет чувства трагичности. Трагичность такой ситуации будет восприниматься читателем потом, когда Тёркин уже войдет в сердца миллионов людей. С самого начала Твардовский осознает всю трудность и важность работы над «Тёркиным»: «Война всерьез, поэзия должна быть всерьез» [4. С. 90]. Он страдает от «необходимости писать (чуть ли не ежедневно) какого-то «Гришу Танкина», начатого Сурковым. «Ведь я уже давно не верю в эти фельетончики, — пишет он 27 июня 1942 года в письме жене Марии Илларионовне, — давно хочу писать всерьез и давно уже понес из-за этого неприятности. Вот каковы дела. И надо было, чтоб в это самое время у меня явилась радостная мысль работать над своим «Тёркиным» на новой, широкой основе» [4. С. 107]. Так он замышляет правдивую вещь о войне, о жизни и смерти, прикрывая все это «хорошей поговоркой или присказкой какой». Трагедия постепенно просачивается в поэму различными образами и ситуациями, когда улыбка вдруг сходит с лица автора. Это хождение по краю, по границе, где с одной стороны — жизнь, с другой — смерть. Переправа из жизни в смерть и обратно — ведущий мотив не только этой поэмы. Ужасы, виденные поэтом на Великой Отечественной и еще раньше, на «той незначительной» Финской войне (чего стоят его записки «С Карельского перешейка»: «Сознание постарело»!), уходят в подтекст. Исследователи отмечают, с каким тактом поэт изображает войну, кровавую и жестокую действительность. Однако это вовсе не означает, что жестокость войны ослаблена. Отклик в душе читателя оказывается не менее, а может быть и даже более сильным, чем при прямом показе натуралистических картин смерти именно из-за щемящей внутренней боли, переданной поэтом.

В поэме «Василий Тёркин» звучит и тема одиночества, связанная с темой забвения:

Кому память, кому слава,
Кому темная вода, —
Ни приметы, ни следа [3. Т. 2. С. 175].

Война подчиняет себе жизнь человека. Желание жить («Я большой охотник жить лет до девяноста») соединяется с ответственностью «за Россию, за народ и за все на свете». Однако это не делает его неуязвимым. А бессмертие можно обрести только в памяти:

А застигнет смерти час,
Значит, номер вышел.
В рифму что-нибудь про нас
После нас напишут [3. Т. 2. С. 183].

Смертельная схватка в главе «Поединок» завершается победой Тёркина, но радость этой победы условна, как условна предполагаемая картина его возвращения и условна награда за взятого в плен фашиста, потому что

Война не вся.
Фронт налево, фронт направо,
И в февральской вьюжной мгле
Страшный бой не ради славы,
Ради жизни на земле [3. Т. 2. С. 221].

В поэме нет бравады: «не затем на смерть идешь, чтобы кто-нибудь увидел», а война — это тяжелая, смертельная работа.

Тёркин ворот нараспашку,
Тёркин сел, глотая снег,
Смотрит грустно, дышит тяжело, —
Поработал человек [3. Т. 2. С. 220].

Герой «не заколдован от осколка-дурака, от любой дурацкой пули»:

Ветер злой навстречу пышет,
Жизнь, как веточку, колышет,
Каждый день, и час грозя [3. Т. 2. С. 224].

Близкое дыхание смерти постоянно чувствует герой поэмы, его друзья-солуживцы и сам автор наравне со всеми: «Кто доскажет, кто дослышит // Указать вперед нельзя» [3. Т. 2. С. 224].

Константин Симонов в известном предисловии к посмертному шеститомному собранию сочинений Твардовского говорит о том, «с какой настойчивостью, порожденной глубоким осознанием трагизма войны для участвующего в ней человека, обилия приносимых им жертв, Твардовский из главы в главу напоминает нам о том, сколь короткое расстояние отделяет человека на войне от гибели, как близки на ней жизнь и смерть и с какою простотой и решимостью приходится отдавать солдату эту свою единственную жизнь» [1. С. 8—9]. И далее он отмечает, что «Книга про бойца» «начинена смертями в той степени, в какой она была начинена ими в действительности» [1. С. 9]. Рассуждение в главе «Кто стрелял?» о том, в какое время года умирать легче, сродни пушкинскому размышлению о временах года в стихотворении «Октябрь», только там — о любви к жизни, а здесь — о ненависти к смерти. Хрупка человеческая жизнь, переход к смерти мгновенен: «Смерть есть смерть. Ее прихода // Все мы ждем по старине» [3. Т. 2. С. 228].

С первых же строк в поэме заявлено о том, что главный герой останется жить. Ради этого автор оставляет «Книгу про бойца» без конца: «Почему же без конца? Просто жалко молодца» [3. Т. 2. С. 160]. Казалось бы, это должно снизить накал трагизма повествования, сделать его неправдоподобным. Однако такая условность не мешает восприятию Тёркина как живого человека, о чем свидетельствуют многочисленные письма читателей.

Первоначальная установка автора на необходимость знания на войне «правды сущей, правды, прямо в душу бьющей, да была б она погуще, как бы ни была горька» [3. Т. 2. С. 160], и с другой стороны, «шутки самой немудрой» дает возможность сочетать в поэме оптимистическое и трагическое начала. В шутовском «был рассеян я частично, а частично истреблен» [3. Т. 2. С. 66] уже есть будущий высокий трагизм убитого подо Ржевом бойца. Шутливость и бытовая приземленность первых глав поэмы резко обрываются в главе «Переправа». В «Василии Тёркине», как и в стихотворении «Две строчки» и в дневниках «С Карельского перешейка» и практически во всем, что написано Твардовским о войне, трагизм смерти усугубляется возрастом погибших. Поэта поражает, потрясает юность погибающих на войне, как он их называет, «ребят». И отсюда детали, из которых складываются их образы: «вихрастые виски», «мальчишечьи глаза», «желторот, холостой ли он женатый, этот стриженный народ» [3. Т. 2. С. 176].

Жизнь у Твардовского — всегда движение, хотя и трудное. Смерть же — остановка: «снежок не тает в глазницах», «пыльцой лежит на лицах». А жизнь продолжает свое движение:

Старшина паек им пишет,
А по почте полевой
Не быстрее идут, не тише
Письма старые домой [3. Т. 2. С. 178—179].

Так в «Василии Тёркине» сказываются впечатления Финской войны. Он отмечает в записках «С Карельского перешейка»: «Где-то еще идут ему письма по полевой почте, а он лежит» [3. Т. 4. С. 167]. Так возникает оппозиция: идут — лежит. «Далеко уже ушла его часть, а он лежит» [3. Т. 4. С. 167]. Смерть остановила погибших:

Спят бойцы.
Свое сказали
И навек уже правы.
И тверда как камень гряда,
Где застыли их следы... [3. Т. 2. С. 179].

Не от мороза они застыли, а от самой смерти. Земля запечатлела следы живых. Твардовский этим образом передает момент перехода от жизни к смерти, так же как и в стихотворении «Две строчки»: «да лед за полу придержал» [3. Т. 2. С. 121]. Предвестием трагедии на переправе также становятся образы замерзшей земли:

За ночь грудую взялась
Пополам со льдом и снегом
Перемешанная грязь [3. Т. 2. С. 178].

В главе «Смерть и воин» снова появляется образ ледяной груди в связи с образом смерти:

На снегу Василий Тёркин
Неподобранный лежал,
Снег под ним, набрякши кровью,
Взялся грудой ледяной [3. Т. 2. С. 272].

Дорога — один из основных образов поэтики Твардовского, воплощает идею постоянного движения, а следовательно, жизнь. Отсутствие же дороги символизирует смерть: «Ночь проходит, нет дороги // Ни вперед и ни назад...» [3. Т. 2. С. 178].

Твардовскому присуще свойственное экзистенциальному сознанию всматривание, проникновение в суть смерти, он много раз в разных ситуациях и в разное время, будь то смерть старика, ребенка или бойца на войне, стремится прожить, прочувствовать и зафиксировать момент перехода от жизни к смерти, пытается проникнуть в момент смерти, узнать смысл того предела, за которым нет жизни и который на войне делает жизнь осмысленной, придает ей тот высокий смысл, ради которого стоит жить. Страшнее смерти только забвение и одиночество.

Формула «Мертвым все равно», выведенная в «Василии Тёркине», самим поэтом подвергается сомнению и пересмотру в стихотворении «Я убит подо Ржевом». Монолог убитого подо Ржевом — это попытка поэта осознать смысл человеческой жизни перед лицом смерти.

«Смерть за смертью не страшна» — так интерпретирует Твардовский известную мысль Эпикура: «Когда мы есть, то смерти еще нет, а когда смерть наступает, то нас уже нет». Однако в поэме это не звучит смирением, облегчением, напротив, следующее за ним напоминание о жизни, которая продолжает свой путь (а у Твардовского жизнь всегда связана с дорогой и движением), делает этот эпизод еще более важным для оставшихся в живых.

Отношение к смерти Твардовский декларирует в поэме много раз и по-разному. В момент ожесточенного рукопашного боя с фашистом Тёркин, размышляя о страхе, в порыве отчаянной ненависти к врагу и в момент защиты собственной жизни выводит формулу, ставшую одним из крылатых выражений, которые вошли в нашу речь из стиха Твардовского: «Кто одной боится смерти — // Кто плевал на сто смертей» [3. Т. 2. С. 219]. В письме Марии Илларионовне от 7 сентября 1942 г. он писал: «Глава очень символическая, в то же время почти натуралистическая — как Тёркин дерется врукопашную с немцем, долго, страшно... Факт этот как все из жизни...» [4. С. 126]. Смерть на войне — «праведная и честная», но она от этого не становится менее ужасной, поэтому «от этой подлой штуки душу рвет», хотя «есть приказ: умри!.. — Умрет».

Близость смерти на войне передана Твардовским просто и страшно:

На груди лежишь земной,
Заслоняясь от смерти черной
Только собственной спиной [3. Т. 2. С. 228].

Отдать жизнь за Родину — это высшая честь для бойца, но «жизнь одна и смерть одна», и пока жив человек, он должен сопротивляться смерти, поэтому так отчаянно дерется Тёркин с противником. Смерть на войне — это «злой ветер», который «жизнь, как веточку колышет, каждый день и час грозя». Вечная идея сопротивления человека смерти на войне особенно актуальна:

Смерть встречай лицом к лицу,
И хотя бы плюнь ей в морду,
Если все пришло к концу [3. Т. 2. С. 229].

Глава «Смерть и воин», с одной стороны, вводит поэму в круг произведений фольклора, в которых в сказочной форме раскрывается вековая мечта человека о победе жизни над смертью, с другой стороны, становится центром разрешения вопроса о той силе, которая способна это совершить. Твардовскому противна мысль о подчинении смерти. Смерть — это не только расставание с жизнью, это нарушение связи с живыми, это одиночество. Исследователи указывают на связь образа Теркина с «образом скомороха, одной из главных фигур русского фольклора, с образом находчивого солдата из старинной бытовой сказки, с образом неунывающего добра молодца, что в огне не горит и в воде не тонет, удалца-умельца, мастера на все руки» [6. Т. 1. С. 230]. Жестокая реальность главы «Переправа» спорит со сказочностью главы «Смерть и воин». С одной стороны, Твардовский, по словам Лейдермана, «вписывает судьбу героя в беспредельно мистикосакральный круг, который осваивался традиционным фольклорным и средневековым жанром «прения» человека со смертью» [6. Т. 1. С. 231]. С другой стороны, переводя движение сюжета из реального мира в сказочный, Твардовский еще больше усиливает ощущение жестокости того, что происходило в реальной жизни. Помня его установку на то, что «жалко молодца», мы понимаем, что Твардовский тем не менее должен был поставить его перед лицом смерти, но при этом завершить борьбу победой героя. Победа же Теркина, сила его духа объясняются тем, что было самым главным для солдата на войне: желанием увидеть победу и вернуться к семье — главной ценности в сознании Твардовского на протяжении всего его творчества. Еще одной опорой для победы в этой неравной борьбе со смертью становится та самая связь между живыми («но не избыть нам связи обоюдной»), о которой он скажет устами самой смерти, с досадой воскликнувшей: «До чего они, живые, // Меж собой свои — дружны» [3. Т. 2. С. 278].

Не случайно в «Рабочих тетрадях» в момент написания главы «Смерть и Тёркин» (так она первоначально называлась) Твардовский записывает: «Вчера одним присестом набросал главу „Смерть и Тёркин“. Кажется, это рекордная выработка за все время писания этой книги» [4. С. 232]. Его особенная забота об этой главе, желание улучшить, усилить ее («„Смерть и Тёркин“ последний раз подпортил удлинением и украшением, в которых глава не нуждается»), три варианта этой главы — все это свидетельствует о пристальном внимании Твардовского к мотиву смерти в поэме. И именно эта глава вызвала, по словам Твардовского, «зловещий шум и толки». По воспоминаниям Марии Илларионовны, «изымалось всякое

упоминание о гибели и смерти» [4. С. 246]. Она же указывает на значение мотива смерти для творчества Твардовского: «Теперь у тебя есть „Смерть и воин“, где ты выложил, отпел за раз все эти волновавшие тебя в свое время мотивы» [4. С. 245]. И еще одно важное упоминание этой главы в письме Марии Илларионовны: «Ты говоришь, что во всем разочаровался, кроме смерти и воина. А я скажу, что это неправда. „Смерть и воин“ — это лебединая песня твоя, прощание с прежним Тёркиным. Недаром она возникла уже тогда, когда ты почувствовал необходимость лепить образ дальше. Конечно, это сильная глава» [4. С. 254]. Однако ее замечание о том, что «она вся в прошлом», будет опровергнуто будущим творчеством Твардовского. Мотив победы жизни над смертью продолжится и разовьется и в поэме «Дом у дороги», и в поэме «Тёркин на том свете», которая выросла из главы «Смерть и воин». И в послевоенной лирике, одной из тем которой станет «жестокая память» войны. И, конечно же, в философской лирике последних лет.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. — М., 1993.
- [2] Твардовский А.Т. Рабочие тетради // Литературное наследство. Из истории советской литературы 1920—1930-х годов. — М., 1983.
- [3] Твардовский А.Т. Собр. соч.: В 6-ти тт. — М., 1976—1983.
- [4] Твардовский А.Т. «Я в свою ходил атаку...». Дневник. Письма. 1941—1945 гг. — М., 2005.
- [5] Македонов А.В. Поэзия народного подвига. — М., 1986.
- [6] Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература 1950—1990 гг. — М., 2003.

«FOR THE SAKE OF LIFE ON THE EARTH» (about one aspect of A.T. Tvardovsky's poem «Vasily Tyorkin»)

S.R. Tumanova

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

In this article the motive of life and death in the poem “Vasily Tyorkin”, ratio of these images and their role in definition of sense of life are considered. Features of Tvardovsky's poetics in filling of these images are analyzed.

Key words: literature, poem, motive, folklore, life, death, war, victim, loneliness, memory.

НОВЫЕ УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ: ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ, НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

ЛИНГВО-ПРЕДМЕТНЫЙ СЛОВАРЬ КАК НОВЫЙ ЖАНР УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ (из опыта создания учебного словаря по гистологии для иностранных студентов-медиков)

О.С. Гузина, И.Б. Маслова

Кафедра русского языка

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов

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

О.Б. Саврова

Кафедра гистологии, цитологии и эмбриологии

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов

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

В статье анализируется специфика разработки учебных словарей для иностранных студентов-нефилологов, на примере словаря по гистологии рассматриваются структура и содержание лингво-предметных лексикографических изданий, обосновывается инновационный подход к анализу терминологических единиц в учебных лексикографических изданиях, приводятся примеры лингво-дидактической интерпретации гистологических терминов.

Ключевые слова: гистология, терминологические единицы, словарная статья.

Специалистами кафедры русского языка медицинского факультета РУДН с 2007 года ведется планомерная работа по созданию серии учебных словарей для иностранных студентов-медиков по основным учебным дисциплинам: анатомии, гистологии, эмбриологии, цитологии и др. Основная цель словаря такого типа — способствовать формированию профессионально-коммуникативной компетентности иностранных учащихся на материале подязыка специальности в процессе презентации базовых терминологических единиц в наиболее характерных для них минимальных контекстах. В настоящее время изданы и активно используются в практике работы кафедры русского языка и специальных кафедр Учебный словарь по анатомии человека [6], включающий 350 терминов по следующим разделам анатомии: соматология, спланхнология, интегрирующие системы организма, а также Учебный словарь по цитологии и эмбриологии, включающий

210 базовых терминов по этим научным отраслям [7]. В тесном сотрудничестве лингвистов и преподавателей специальных дисциплин готовится к изданию третий из словарей представленной серии — Учебный словарь по гистологии, охватывающий 300 базовых терминов по этой дисциплине.

Общая гистология — раздел гистологии, изучающий источники развития, строение, функции и реактивные изменения тканей, а также межтканевые взаимодействия организма. Курс общей гистологии является важнейшей составной частью дисциплины «Гистология, цитология, эмбриология», являющейся обязательной дисциплиной для студентов, обучающихся по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология». Изучив курс гистологии, цитологии и эмбриологии, студент должен: а) уметь идентифицировать вид ткани, определять ее тканевый состав, включая клеточные и неклеточные компоненты; б) знать, какие специализированные структурные компоненты клеток и их производные обеспечивают функциональные свойства каждой группы тканей и их конкретных разновидностей; в) четко представлять строение и основные функции каждой клеточной популяции ткани; г) иметь представления о клиническом значении тех или иных отклонений от нормальной морфологии компонентов ткани.

Знание общей гистологии создает базис морфологических знаний, необходимых для успешного освоения других медико-биологических и клинических дисциплин (физиологии, патологической анатомии, иммунологии), и имеет существенное значение для последующего развития правильных представлений о патогенезе и морфогенезе заболеваний.

Многолетняя практика преподавания общей гистологии показала, что эта учебная дисциплина — одна из наиболее сложных для усвоения. Студенты-первокурсники (курс общей гистологии изучается во II семестре I курса), особенно студенты-иностранцы, испытывают трудности даже в правильном произношении огромного количества новых для них терминов, которыми оперирует гистология. Для таких студентов и может быть полезен Учебный словарь по гистологии, создаваемый в настоящее время на медицинском факультете РУДН. Дисциплина «Гистология, цитология, эмбриология» включает девять кредитов и состоит из пяти модулей. Курс общей гистологии составляет модуль № 3 дисциплины «Гистология, цитология, эмбриология» и включает в себя девять модульных единиц («Эпителиальные ткани. Железы»; «Кровь и лимфа»; «Кроветворение»; «Волокнистые соединительные ткани»; «Соединительные ткани со специальными свойствами. Хрящевые ткани»; «Костные ткани»; «Мышечные ткани»; «Нервная ткань: нейроны, глиоциты, нервные волокна»; «Нервная ткань: нервные окончания, синапсы»). Каждой модульной единице соответствует лекция и лабораторно-практическое занятие.

В строгом соответствии с логикой построения учебных занятий по гистологии и для облегчения восприятия материала лингвисты выделили в Словаре разделы по конкретным группам тканей, а также ввели раздел, касающийся общих гистологических понятий, которые вызывают наибольшие трудности в усвоении. Важным учебным элементом в медицинском вузе является латинская терминология, включаемая в словарные статьи. Кроме того, для облегчения усвоения мате-

риала студентами-иностранцами приводится перевод соответствующих терминов на английский, французский, испанский языки. Содержание словарных статей позволяет закрепить изученный на занятиях материал, систематизировать его, акцентируя внимание учащихся не только на профессиональных медицинских аспектах, но и на тех характеристиках терминологических единиц, знание которых необходимо для успешного и эффективного учебно-научного и профессионального общения. Знакомство с материалами словарных статей имеет пропедевтическую направленность и формирует актуальные лексико-грамматические навыки и речевые умения студентов-медиков.

Новизна и оригинальность Учебного словаря по гистологии, так же как и других, уже созданных лингво-предметных словарей заключается в том, что авторам удалось создать модель принципиально новой словарной статьи (подробное описание модели словарной статьи дано в [14. С. 92—95]) и тем самым сформировать новый подход к анализу языковых единиц в рамках подсистемы языка специальности.

Приведем примеры некоторых словарных статей из Учебного словаря по гистологии, построенных в соответствии с предложенной структурой.

ОБЩИЕ ГИСТОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ

РЕГЕНЕРАЦИЯ ТКАНИ, *ж.р.*; только *ед.ч.*; *род. ед.* регенерации ткани.

Регенерация ткани — процесс, обеспечивающий обновление ткани (новообразование ее элементов).

Л.: *regenatio*; *Е.:* *regeneration*.

□ **Регенерация ткани** бывает репаративной и физиологической. При репаративной **регенерации ткани** происходит процесс восстановления поврежденной или удаленной природной (нативной) структуры, осуществляющийся за счет стволовых элементов и дифференцированных клеток, которые способны к делению при соответствующей стимуляции. Физиологической **регенерацией ткани** называется процесс естественного обновления ткани в ходе нормальной жизнедеятельности, для которого необходимо наличие стволовых, постоянно делящихся клеток.

Репаративная, физиологическая регенерация ткани.

Внутриклеточная регенерация ткани.

Регенерация ткани, структуры, клеток.

Процесс регенерации ткани.

Регенерация ткани является *чем?*, представляет собой *что?*; обеспечивает *что?*, восстанавливает *что?*, обновляет *что?*, способна к *чему?*, осуществляет *что?*

СОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ ТКАНИ

КОЛЛАГЕНОВОЕ ВОЛОКНО, *ср.р.*; *мн.ч.* коллагеновые волкна; *род. ед.* коллагенового волокна; *род. мн.* коллагеновых волокон.

Коллагеновое волокно — наиболее распространенный тип соединительной ткани. Молекулы белка коллагена связываются с помощью боковых водородных связей в протофибриллы; протофибриллы составляют микрофибриллу; микрофибриллы при участии глюкозаминогликанов объединяются в фибриллы, образующие коллагеновое волокно. Коллагеновое волокно имеет вид более или менее длинного, почти не ветвящегося волокна цилиндрической формы, обладающего малой растяжимостью и высокой прочностью.

L.: *fibra collagenosa*; E.: *collagen fiber*.

□ Внутренняя структура **коллагенового волокна** определяется фибриллярным белком — коллагеном, который синтезируется на рибосомах гранулярной эндоплазматической сети фибропластов. **Коллагеновые волокна** в соединительной ткани разных органов отличаются типом белка коллагена и выполняют функции механической опоры, формируют каркасы. Способность к набуханию больше выражена у молодых **коллагеновых волокон**.

Молодое **коллагеновое волокно**.

Образующееся, формирующееся, организующееся **коллагеновое волокно**.

Коллагеновое волокно соединительной ткани.

Образование, формирование, организация, тип, структура, вид, форма, растяжимость, прочность, функции, длина, уровень организации, разновидность **коллагенового волокна**.

Коллагеновое волокно организуется (образуется) *из чего?*, образовано *чем?*; является *чем?*, представляет собой *что?*; выполняет функции *чего?*, формирует *что?*, определяет *что?*; имеет *какую?* длину (толщину, форму), содержит в себе *что?*, представляет собой *что?*, отличается *чем?*; располагается *как?*

ПЛАЗМАТИЧЕСКАЯ КЛЕТКА, *ж.р.; мн.ч.* плазматические клетки; *род. ед.* плазматической клетки; *род. мн.* плазматических клеток.

Плазматическая клетка — клетка рыхлой соединительной ткани, образующаяся в результате антигензависимой дифференцировки В-лимфоцитов. Плазматическая клетка имеет округлую или овальную форму и эксцентрично расположенное ядро, около которого находится комплекс Гольджи и центриоли.

L.: *plasmocytus*; E.: *plasma cell plasmocyte*.

□ Величина **плазматических клеток** колеблется от 7 до 10 мкм. Количество **плазматических клеток** увеличивается при различных инфекционно-аллергических и воспалительных заболеваниях.

Образующаяся, формирующаяся **плазматическая клетка**.

Плазматическая клетка (рыхлой соединительной) ткани.

Образование, формирование, форма, структура (ядро, центриоли, цитоплазма, комплекс Гольджи), величина, локализация, количество, путь развития, особенности **плазматической клетки**.

Плазматическая клетка образуется *из чего?* *в чем?* (*где?*); является *чем?*, представляет собой *что?*; обеспечивает *что?*; имеет *какую?* форму (величину); локализуется (находится) *где?*

Син.: **плазмоцит**.

КОСТНЫЕ ТКАНИ

ОСТЕОБЛАСТ, *м.р.; мн.ч.* остеобласты; *род. ед.* остеобласта; *род. мн.* остеобластов.

Остеобласт — молодая отростчатая клетка костной ткани, продуцирующая органические компоненты межклеточного вещества и участвующая в процессе кальцинации костного матрикса. В зрелой кости остеобласты встречаются в глубоком клеточном слое надкостницы и в эндосте.

L.: *osteoblastus*; E.: *osteoblast*.

□ Форма **osteобластов** бывает различной: кубической, пирамидальной или угловатой. В цитоплазме **osteобластов** хорошо развиты гранулярная эндоплазматическая сеть, митохондрии и аппарат Гольджи.

Образующийся, формирующийся **osteобласт**.

Остеобласт (костной) ткани, (глубоких слоев) надкостницы.

Форма, размер, строение(ядро, ядрышки, гранулярная эндоплазматическая сеть, митохондрии, аппарат Гольджи), функция **остеобластов**.

Остеобласт является *чем?*, представляет собой *что?*; продуцирует *что?*, участвует в *чем?*, создает *что?*, регенерирует *что?*, способен к *чему?*; имеет *какую?* форму (размер тела, строение); встречаются (локализируются, находятся) *где?*.

МЫШЕЧНЫЕ ТКАНИ

КАРДИОМИОЦИТ, *м.р.; мн.ч.* кардиомиоциты; *род. ед.* кардиомиоцита; *род. мн.* кардиомиоцитов.

Кардиомиоцит — структурно-функциональная единица сердечной мышечной ткани. Цилиндрическая или ветвящаяся клетка с центрально расположенным ядром и органеллами общего значения, среди которых хорошо развиты митохондрии, саркоплазматическая сеть, а также включения гликогена и липидов.

L.: myocytus cardiacus; E.: cardiac muscle cell.

□В ходе гистогенеза возникает 5 видов **кардиомиоцитов**. Все **кардиомиоциты** покрыты базальной мембраной. При сокращении тяга одного **кардиомиоцита** передается другому. При длительной усиленной работе (например, в условиях постоянно повышенного артериального давления крови) происходит рабочая гипертрофия **кардиомиоцитов**.

Рабочий (сократительный), синусный (пейсмекерный), переходный, проводящий, секреторный кардиомиоцит.

Образующиеся, формирующиеся, погибающие **кардиомиоциты**.

Кардиомиоцит (сердечной мышечной) ткани.

Виды, строение, функции, механизм сокращения, организация, поверхности выступов, (метаболические) связи, гипертрофия, концы **кардиомиоцитов**.

Кардиомиоциты являются *чем?*, представляют собой *что?*; обеспечивают *что?*, способны передавать *что?*, воспринимают *что? от чего?*, образуют *что?*, вырабатывают *что?*, участвуют в *чем?*; покрыты *чем?*, имеют *какую?* форму, состоят из *чего?*, содержат в себе *что?*; соединяются *как? чем?*, объединяются *чем? как?*

Син.: **сердечный миоцит**.

НЕРВНАЯ ТКАНЬ

НЕЙРОГЛИЯ, *ж.р.; только ед.ч.; род. ед.* нейроглии.

Нейроглия — гетеротрофная группа клеточных элементов нервной ткани, которая подразделяется на макроглию, развивающуюся из глиобластов нервной трубки и ганглиозной пластинки, и микроглию, развивающуюся из промоноцитов костного мозга.

L.: neuroglia; E.: neuroglia.

□**Нейроглия** выполняет следующие функции: опорную, разграничительную, трофическую, поддержание постоянства среды вокруг нейронов, защитную, секреторную. Различают **нейроглию** центральной и периферической нервной системы. К периферической **нейроглии** относятся нейролеммоциты и глиоциты ганглиев.

Периферическая **нейроглия**.

Развивающаяся, формирующаяся, функционирующая **нейроглия**.

Нейроглия (центральной, периферической) нервной системы.

Клетки, функции, форма, размер, строение, развитие **нейроглии**.

Нейроглия развивается (происходит) *из чего?*; является *чем?*, представляет собой *что?*; обеспечивает *что?*, выполняет *какие?* функции; имеет *какую?* форму, содержит в себе *что?*; находится (локализуется) *где?*

СОКРАЩЕНИЯ И УСЛОВНЫЕ ЗНАКИ

- Ант. — антоним
ед. — единственное число
жс. — женский род
м. — мужской род
мн. — множественное число
ср. — средний род
Син. — синоним
См. — смотрите
L. — латинский термин
E. — английский термин
□ — иллюстративные предложения
α — словообразовательное гнездо

ЛИТЕРАТУРА

I. Общеязыковые словари

- [1] Комплексный словарь русского языка / Под ред. А.Н. Тихонова. — М.: Русский язык, 2001.
- [2] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: ЭЛПИС, 2003.
- [3] Словарь русского языка: В 4 т. — 2-е изд. / Под ред. А.П. Евгеньевой. — М.: Русский язык, 1981—1984.
- [4] Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд. испр. — М.: Флинта: Наука, 1983.

II. Специальные справочники, словари и энциклопедии

- [5] *Арnaudов Г.* Международная терминология на пяти языках (латинском, русском, английском, французском, немецком). 4-е русское изд. — София, 1979.
- [6] *Гузина О.С., Гурова О.А., Мишин А.В., Орлова М.В.* Учебный словарь по анатомии человека для иностранных студентов-медиков. — М.: РУДН, 2008.
- [7] *Гузина О.С., Маслова И.Б., Саврова О.Б.* Учебный словарь по цитологии и эмбриологии для иностранных студентов-медиков. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [8] Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3 т. / Под ред. Б.В. Петровского. — М.: Наука, 1982—1984.

III. Учебники, учебные пособия, научные статьи

- [9] Гистология: Учебник / Ю.И. Афанасьев, Н.А. Юрина, Е.Ф. Котовский и др. / Под ред. Ю.И. Афанасьева, Н.А. Юриной. — М.: Медицина, 1999.
- [10] Гистология, цитология и эмбриология: Атлас: Учеб. пособие / О.В. Волкова, Ю.К. Елецкий, Т.К. Дубовая и др. / Под ред. О.В. Волковой, Ю. К Елецкого. — М.: Медицина, 1996.
- [11] *Клишов А.А.* Гистология человека: Учебник. — Л.: Изд-во Военно-медицинской акад. им. С.М. Кирова, 1989.
- [12] *Мяделец О.Д.* Основы цитологии, эмбриологии и общей гистологии. — М.: Медицинская книга; Н. Новгород: Изд-во НГМА, 2002.
- [13] *Юрина Н.А., Радостина А.И.* Гистология: Учебник. — М.: Медицина, 1995.
- [14] *Гузина О.С., Маслова И.Б.* Опыт создания учебных словарей по анатомии, гистологии, цитологии, эмбриологии (для иностранных студентов-медиков) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2009. — № 1. — С. 91—98.

**LINGUOSCIENTIFIC DICTIONARY
AS A NEW GENRE OF EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY
(on the experience of the creation of the dictionary
on histology for foreign medical students)**

O.S. Gusina, I.B. Maslova

Russian Language Department

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

O.B. Savrova

Histology, Cytology and Embryology Department

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article analyses the specificity of the educational dictionary on histology, the innovative approach to the analysis of terminological units for teaching purposes, examples of лингводидактической interpretation of histological terms.

Key words: histology, terminological units, dictionary entry.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕКСТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ: ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Л.А. Титова, И.Е. Чехонина,
О.М. Щербакова

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

В статье кратко изложена концепция учебного пособия для студентов-иностранцев аграрного факультета, предназначенного для формирования профессионально-коммуникативной компетенции, а также представлен фрагмент урока пособия.

Ключевые слова: научно-популярный текст, формирование коммуникативной компетенции, текстоцентрический подход.

На кафедре русского языка медицинского факультета Российского университета дружбы народов разрабатывается учебное пособие по русскому языку «Читаем и говорим о болезнях растений», предназначенное для иностранных студентов-агроведов III курса. Основной целью данного учебного пособия является формирование у студентов-иностранцев профессионально-коммуникативной компетенции на основе принципов взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности, текстоцентрического подхода, антропоцентризма и т.д. В пособии реализуются следующие основные методические задачи: обучение студентов-иностранцев чтению научно-популярных статей, развитие навыков монологической и диалогической речи, создание на основе прочитанного научно-популярного произведения вторичного письменного текста (аннотации).

Тексты, представленные в рассматриваемом пособии, характеризуются относительной однотипностью логико-смысловой организации: в них излагается информация о патологическом состоянии сельскохозяйственной культуры. Выбор данной темы не случаен. Именно на этом этапе обучения студенты аграрного факультета приступают к изучению научных дисциплин, в зоне рассмотрения которых оказываются болезни растений. Семантическое пространство данной темы включает совокупность определенным образом организованных микрополей, таких как *Этиология заболевания*, *Проявления патологического состояния растения*, *Методы лечения заболевания*, *Меры профилактики болезней растений* и др. Данные типовые значения известны студентам по текстам жанра учебника, которые предлагаются для изучения в предыдущем семестре. Однако способы выражения микротема (формально-грамматическое устройство предложений-высказываний и средств связи между ними) в рамках темы *Патологическое состояние растений* в текстах жанра учебника и в научно-популярных речевых произведениях отличаются друг от друга. Помимо этого для рассматриваемых речевых произведений в отличие от текстов жанра учебника характерны более разнообраз-

разные способы композиционного построения. Рассматриваемое пособие соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта по русскому языку для иностранных учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей (второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах) [1]. В пособии также отражены методические стратегии, рекомендованные комплексом новых программ [2; 3], по которым уже в течение ряда лет ведется обучение русскому языку студентов-нефилологов в Российском университете дружбы народов.

Учебное пособие состоит из пяти уроков. Каждый урок содержит предтекстовые задания, целью которых является формирование языковой компетенции, притекстовые задания, тексты, а также послетекстовые задания, направленные на формирование коммуникативных умений. В пособие также включена система заданий, предназначенная для обучения студентов продукции вторичных письменных текстов. Завершает урок блок заданий для самостоятельной работы.

В качестве примера приводим фрагмент урока пособия.

УРОК 1

Задание 1. Прочитайте слова. Значение незнакомых слов найдите в словаре.

Дача, огород, роса, коровяк...

Задание 2. Определите значения слов исходя из значений их составных частей. Придумайте и запишите словосочетания и предложения с этими словами.

Цветonoсы, мучнистоpосяный, садоводство...

Задание 3. Прочитайте группы однокоренных слов. Определите значение незнакомых слов исходя из их словообразовательных связей. Составьте с новыми словами словосочетания или предложения.

тянуть(ся), затягиваться/затянуться, затяжной;...

Задание 4. А. Обратите внимание на различные значения глагола «тянуться».

1. Увеличиваться в длину, в ширину (1 и 2 л. не употр.). Например: Резина тянется.
2. Распространяться, занимая какое-н. пространство (1 и 2 л. не употр.). Например: Леса тянутся на сотни километров.
3. Вытягиваясь, поворачиваясь, направляться к чему-н. Например: Цветок тянется к солнцу.
4. Стремиться сравняться (быть похожим) с кем-н. Например: Он тянется за товарищами.
5. Длиться (1 и 2 л. не употр.). Например: Время тянется однообразно.

Б. Прочитайте предложения. Определите значение глагола «тянуться».

1. Подсолнечник всегда тянется к солнцу. 2. Это дело тянется уже целый месяц. 3. ...

В. Придумайте предложения с глаголом «тянуться» в разных значениях.

Задание 5. А. Запомните одно из основных значений приставки **при-**.

приоткрыть окно — немного открыть

Б. В данных ниже предложениях замените выделенные слова глаголами с приставкой **при-**.

1. Из-за отсутствия денег работа над проектом *ненадолго остановилась*. 2. ...

В. Придумайте предложения с глаголом с приставкой **при-**.

Задание 6. А. Запомните, как говорят о полном различии между чем-н. и чем-н. или кем-н. и кем-н.

Студент студенту рознь.

Дружба дружбе рознь.

Б. Придумайте свои предложения о полном различии между объектами.

Задание 7. А. Обратите внимание на различные значения глагола «зарядить».

1. Вложить патрон во что-н. Например: зарядить оружие.

2. Сообщить чему-н. заряд. Например: зарядить электрическую батарейку.

3. Повторяясь, производить одно и то же действие. Например: дождь зарядил.

Б. Придумайте свои предложения с глаголом «зарядить».

Задание 8. А. Прочитайте предложения. Обратите внимание на выделенные фрагменты предложений, с помощью которых сообщают об условии протекания процесса (совершения действия), проявления признака объекта, изменения состояния объекта и т.д.

1. Если бы садовод вовремя обработал почву, урожай не был бы таким скудным.

2. Если садовод вовремя не обработает почву, урожай будет скудным.

3. ...

Б. Найдите предложения, в которых сообщается:

о реальном условии, т.е. об условии, которое *имеет место* в действительности;

о потенциальном условии, т.е. об условии, которое *может иметь, а может и не иметь место* в действительности;

о нереальном условии, т.е. об условии, которое по каким-либо причинам *не может иметь место* в действительности.

► **ЗАПОМНИТЕ!**

При выражении *реального условия* глагол употребляется в форме *настоящего* или *прошедшего* времени.

При выражении *потенциального условия* глагол употребляется в форме *будущего* времени.

При выражении *нереального условия* глагол употребляется в форме *прошедшего* времени с *частицей бы*.

Задание 9. А. Прочитайте предложения, обратите внимание на выделенные слова. Запомните, как сообщают о реальном условии.

1. *Если / В случае, если / В том случае, если* лето выдалось теплым и дождливым, *(то / тогда)* быть мучнистой росе.

2. *Раз / Коль скоро* лето выдалось теплым и дождливым, *(значит / выходит / стало быть)* быть мучнистой росе. *(разг.)* ...

Б. Используя информацию таблицы, сообщите о реальном условии.

| условие | действие, состояние и т.д. |
|---|---|
| 1) массированная атака вредителей на растения | необходимость применения химических средств защиты растений |
| ... | |

В. Сообщите о реальном условии, продолжив данные ниже предложения.

1. Раз ты устал, ... 2. Коль скоро этот метод защиты растений не прошел проверку, ... 3. ...

Задание 10. А. Сообщите о потенциальном условии: трансформируйте предложения пункта Б задания 8.

Образец: Если лето выдалось теплым и дождливым, то быть мучнистой росе. —
Если лето выдастся теплым и дождливым, то быть мучнистой росе.

Б. Сообщите о потенциальном условии, которое представляет собой *необходимое, рекомендуемое, обязательное* действие.

Образец:

**При том условии,
Только при условии,
Лишь при условии,**

что садовод не будет использовать неизвестный семенной материал и будет соблюдать чередование культур, (то / тогда) посадки картофеля не пострадают от нематоды.

| условие | действие, состояние и т.д. |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1) отказ от предзимнего мульчирования | сокращение численности слизней |
| 2) ... | |

Задание 11. А. Прочитайте заголовок статьи. Как вы думаете, о чем в ней пойдет речь?

Б. Прочитайте статью. Составьте номинативный план текста статьи.

РОСА РОСЕ РОЗНЬ

Трудно погоде угодить дачнику: жара стоит — растения сохнут, а если лето выдалось теплое да к тому же зарядили затяжные дожди — быть мучнистой росе, настоящей и ложной.

Распространены эти заболевания повсеместно и являются настоящим бедствием. Возбудители обоих заболеваний — микроскопические грибы, которые с удовольствием паразитируют на наших бедных цветочках. Иными словами, это грибы, которые смогут существовать только за счет живых тканей и которые неспособны к сапротрофному образу жизни...

(По Л. Трейвас «Роса росе рознь» // Сад своими руками. — 2010. — № 5. — С. 12—17)

Задание 12. Используя план, перечислите вопросы, освещаемые в статье.

ПОГОВОРИМ, ОБСУДИМ...

Задание 13. А. Прочитайте диалоги, содержащие переспрос. Обратите внимание на интонацию каждой из реплик.

- Мучнистая роса опасна для растений?
— Опасна ли мучнистая роса для растений? Да, конечно.
- Ложную и настоящую мучнистую росу вызывают одни и те же грибы?
— Одни и те же грибы? Нет, разные.

Б. Дополните микродиалоги: переспросите собеседника.

- Настоящая мучнистая роса образуется на листьях и с верхней, и с нижней стороны листовых пластинок?
— ...? Да, с обеих сторон.

Задание 14. А. Прочитайте микродиалоги. Обратите внимание на констатирующее-вопросительные предложения, совмещающие вопрос с уверенностью в том, о чем спрашивается. Запомните языковые средства, оформляющие данные вопросы.

- *Ведь ..., да?*
— Да...

Б. Составьте микродиалоги, в которых спрашивающий почти уверен в ответе собеседника.

1. Вопрос о возрасте собеседника (21 год)
Положительный ответ...

Задание 15. Прочитайте микродиалоги, содержащие констатирующе-вопросительные предложения, совмещающие вопрос с предположением, неуверенностью. Обратите внимание на способы языкового оформления данных предложений.

1. Вы *как будто* расстроены из-за оценки?
Вовсе нет.
2. Вы *не* меня ждете?
Вас.

Б. Составьте микродиалоги, используя данную ниже стратегию.

1. Вопрос с предположением об усталости собеседника.
Положительный ответ.
2. Вопрос с предположением о посещении Интернет-кафе.
Положительный ответ.

Задание 16. А. Просмотрите текст еще раз. Найдите информацию об отличии настоящей мучнистой росы от ложной и способах борьбы с данными заболеваниями.

Б. Составьте диалог, используя данную ниже стратегию.

| | |
|---|--|
| 1. Вопрос с почти уверенностью о существовании двух видов мучнистой росы. | Переспрос. Информирование о существовании настоящей и ложной мучнистой росы. |
| 2. Вопрос с предположением о возбудителях обоих заболеваний. | Информирование о возбудителях настоящей и ложной мучнистой росы. |

Задание 17. Расскажите о распространении мучнистой росы в Вашей стране.

УЧИМСЯ АРГУМЕНТИРОВАТЬ И ДОКАЗЫВАТЬ

Обратите внимание!

Для написания научных статей, работ, составления устных научных сообщений необходимо уметь аргументировать свою точку зрения, концепцию и т.д.

Доказательство (или аргументация) — это приведение доводов или фактов, подтверждающих истинность какого-либо утверждения.

Текст-доказательство обязательно содержит тезис (положение, которое доказывается) и аргументирующую часть.

Тезис — это, как правило, утверждение, в котором выражается:

- 1) оценка какого-либо объекта (препарата, метода борьбы с болезнью и т.п.):
Скоркор — (достаточно, весьма, очень, чрезвычайно и т.п.) эффективный препарат;
- 2) квалификация объекта:
Скоркор рекомендуется (применяется) в качестве средства борьбы с мучнистой росой;
- 3) квалификация объекта и его оценка:
Скоркор (очень, достаточно и т.д.) эффективен в качестве средства борьбы с мучнистой росой в часто меняющихся климатических условиях.

► **Запомните**, как может строиться *текст-доказательство*:

| КОМПОЗИЦИОННАЯ СХЕМА | ЛОГИКО-СМЫСЛОВАЯ СХЕМА |
|-----------------------|---|
| Аргументирующая часть | 1. Эмпирические данные (результаты исследований, применения лекарственного средства, методики лечения и т.д.). 2. Мнение других исследователей о каком-либо объекте (лекарственном средстве, методике лечения и т.д.), его оценка и т.д. |
| Тезис-заключение | Утверждение, в котором выражается квалификация или оценка объекта. |

Задание 18. А. Прочитайте текст. Скажите, какую цель ставил перед собой автор: объяснить, описать или доказать что-либо. Найдите компоненты а) композиционной; б) логико-смысловой схем текста.

...

Б. Скажите, какую функцию в тексте выполняют выделенные слова.

Задание 19. А. На основании информации статьи «Коварная мучнистая роса» оцените достоинства препарата «Фитоспорин».

Б. Найдите в тексте аргументы, подтверждающие правильность вашей точки зрения.

В. Докажите правильность своей точки зрения. В качестве образца используйте текст задания 18.

УЧИМСЯ ПИСАТЬ АННОТАЦИЮ

Обратите внимание! В научных и научно-популярных журналах вы можете встретить специальные короткие статьи — *аннотации*. Аннотация представляет собой сжатую характеристику книги, монографии, научной статьи, сборника статей и т.п. Автор аннотации не раскрывает подробно содержание книги или монографии, а лишь информирует о существовании подобного источника, дает его краткую характеристику и сообщает об основных темах, которые в нем раскрываются. Существует несколько видов аннотаций. Самый распространенный тип — *справочно-рекомендательная аннотация*.

► **Запомните**, как строится *справочно-рекомендательная аннотация*:

| КОМПОЗИЦИОННАЯ СХЕМА | ЛОГИКО-СМЫСЛОВАЯ СХЕМА |
|-------------------------|---|
| Библиографическая часть | 1. Указание жанра источника (научная статья, монография, учебник и т.д.). 2. Автор. 3. Название. 4. Место публикации (например, журнал, в котором опубликована статья, или издательство, в котором опубликована монография). |

| | |
|------------------------|--|
| Информационная часть | Формулировка темы статьи. Перечисление основных вопросов (проблем) которые рассматривает автор источника. |
| Рекомендательная часть | 1. Указание адресата источника (например, указание на то, что статья может быть интересна практикующим врачам, хирургам или терапевтам, широкому кругу читателей и т.д.). 2. Указание области применения содержания источника (например, результатов исследования, описанных в научной статье). |

Задание 20. А. Прочитайте аннотацию статьи.

Статья Л. Трейвас «Роса росе рознь» опубликована в журнале «Сад своими руками» № 5 за 2001 г.

Статья посвящена такому заболеванию растений, как мучнистая роса. Автор называет виды данной болезни, описывает их типичные проявления, особое внимание уделяя отличию настоящей мучнистой росы от ложной. В статье также рассматриваются основные способы защиты растений от мучнистой росы.

Статья представляет интерес для широкого круга читателей.

Б. Найдите компоненты а) композиционной; б) логико-смысловой схем аннотации.

Обратите внимание! Для того чтобы правильно написать информационную часть аннотации, удобнее всего предварительно составить простой номинативный план статьи, где и будут указаны основные темы (вопросы или проблемы), которые рассматривает автор.

Задание 21. А. Прочитайте текст «Коварная мучнистая роса». Составьте простой номинативный план. Используя план и данный в Задании 1 образец аннотации, составьте и запишите аннотацию статьи «Коварная мучнистая роса».

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гапочка И.К., Куриленко В.Б., Титова Л.А. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] Гапочка И.К., Куриленко В.Б., Титова Л.А. Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной сферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [3] Гапочка И.К., Куриленко В.Б., Титова Л.А., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [4] Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А. Русский язык для иностранных студентов-медиков. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. — М.: Изд-во РУДН, 2008.

**POPULAR SCIENCE TEXTS
IN TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION
TO FOREIGN STUDENTS OF AGRONOMIC SPECIALTIES:
PRINCIPLES OF CREATION MANUALS**

**L.A. Titova, I.E. Chekhonina,
O.M. Shcherbakova**

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

In the article a summary of a manual for students of agricultural faculty aiming at developing professional communicative competence is presented. It is followed up by a sample unit.

Key words: popular science text, developing communicative competence, textocentric approach.

ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Л.С. Шаталова

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

В статье рассматривается возможность применения тезаурусного подхода при создании учебного терминологического словаря различных предметно-образовательных дисциплин, а также обобщаются современные достижения в области учебной лексикографии, анализируются функции, целевая направленность учебного словаря, определяются и рассматриваются предположительные результаты обучения русскому языку при использовании терминологического словаря тезаурусного типа.

Ключевые слова: учебная лексикография, учебный словарь, функции учебного словаря, тезаурус, тезаурусный подход.

В 1970-х годах было выдвинуто и сформировано новое, расширенное понимание учебной лексикографии, учитывающее ее тесную взаимосвязь с методикой преподавания русского языка. Так, например, Л.А. Новиков характеризует учебную лексикографию как лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности [2]. Отмечаются такие особенности учебных словарей, как их методическая направленность и ориентированность на возраст обучаемых, цели и этап обучения; целенаправленный отбор языкового материала; зависимость типов учебных словарей, их структуры от описания различных аспектов лексики. Более широкое понимание содержания термина «учебная лексикография» находим у В.В. Морковкина, который определяет ее как «лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» [10]. Намеченные аспекты теории учебной лексикографии получили дальнейшее развитие в трудах многих лингвистов и методистов: П.Н. Денисова, Л.А. Новикова, Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова, В.В. Морковкина, А.Е. Супруна, Л.Г. Саяховой и др.

Параллельно с понятием «учебная лексикография» уточнялся и термин «учебный словарь», который сейчас определяется как «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [4. С. 211]. Исследования современных лингводидактов выявили, что при создании учебного лексикографического произведения необходимо обеспечить взаимосвязанное решение двух основных проблем: 1) традиционных лексикографических проблем (отбор лексики, способ ее презентации, система помет и др.); 2) проблем методического характера (учет этапа обучения, вида речевой деятельности, стиля речи, родного языка учащихся, уровня общей культуры учащихся и т.п.). В связи с этим впоследствии было выдвинуто более расши-

ренное определение, учитывающее тесную взаимосвязь учебной лексикографии с методикой преподавания изучаемого языка. В соответствии с этим учебной лексикографией была названа «специализированная область лексикографии, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания языковых единиц в словарях и других произведениях словарного типа» [13. С. 22].

В качестве основных функций учебного словаря в современных исследованиях отмечаются справочная, нормативная, систематизирующая и учебная. Как любое другое лексикографическое произведение, учебный словарь выполняет определенные функции. Определяя их, П.Н. Денисов пишет: «Учебным словарем мы считаем лишь такой словарь, в котором минимальная лексическая система, составляющая его словник, в состоянии выполнить четыре функции: учебную, систематизирующую, справочную и нормативную» [4. С. 211]. Применительно к первым трем функциям большинство ученых предъявляет единые требования к их содержанию — комплексность и параметризация в характеристике лексических единиц и системность в способах представления. Что касается содержания учебной функции, здесь существуют разные точки зрения. Для оптимизации функциональной направленности учебных словарей на основе коммуникативной компетентности, которая в наиболее полной мере отвечает современным требованиям к результату образования, в качестве основных функций учебного словаря можно выделить: учебно-справочную и деятельностно-формирующую. Реализация первой функции определяется информативностью обучающего комплекса с точки зрения сведений о форме и семантике лексических единиц для качественного самостоятельного усвоения лексических единиц студентами. Реализация второй функции связывается, во-первых, с направленностью словаря на инициацию и управление учебно-познавательными действиями усвоения лексических знаний, на основе которых формируются лексические навыки и познавательная самостоятельность студентов, а во-вторых, с системностью термина, которая, так или иначе, присутствует во всех терминологических словарях, но в разной степени. Степень отражения системных отношений в терминологии задается словарем. Системность предполагает тематическую связанность всех отобранных лексических единиц, представляющих собой иерархически подобранные тематические группы, которые характеризуются различными типами отношений. Важную роль в отборе лексики для учебного терминологического словаря играет принцип коммуникативной ценности, тесно связанный с принципом сочетаемости. Реализация этого принципа заключается в том, чтобы отобрать такие лексические единицы, которые характеризовались бы широкими сочетательными возможностями. Использование всех этих принципов при отборе лексических единиц в учебный словарь позволит достаточно объективно определить объем словника, оптимизировать его.

Необходимо отметить, что при выборе структуры учебного словаря должно учитываться, что из всего многообразия существующих словарей учащийся пользуется, как правило, одним лексикографическим произведением. Вся разнообраз-

ная, необходимая учащемуся для реализации акта познания и коммуникации информация, содержащаяся в других типах словарей, остается вне поля зрения учащегося. На этом основании многими исследователями была высказана мысль о целесообразности создания и использования в учебных целях словаря, содержащего элементы различных типов словарей. Таким образом, одной из важных характеристик учебного словаря является его комплексность, а создание полиаспектного словаря является методически оправданным. К полиаспектным словарям относятся такие учебные словари, в которых заголовочные единицы характеризуются с различных сторон, что позволит наиболее полно представить лексическое значение изучаемой лексической единицы. Наиболее распространенным является подход, сформулированный В.В. Морковкиным и поддерживаемый П.Н. Денисовым. Эти ученые при определении содержания учебной функции словарей исходят из положения о том, что одной из главных целей обучения языку является формирование и совершенствование активного владения учащимися языком специальности, умение не только понимать, но и осуществлять профессиональную коммуникацию. Сформулированная цель обучения, по их мнению, диктует необходимость создания таких словарей, в которых была бы отражена не только семантика слова, но и грамматическая характеристика, а также указывались бы основные парадигматические характеристики (связь с тематически родственными словами, синонимами, антонимами, словообразовательные ряды и т.д.) и основные правила употребления этого слова (т.е. синтагматические свойства слова, правила его грамматической и лексической сочетаемости с другими словами и др.) [3]. Такую семантизацию слова П.Н. Денисов называет адекватной [3. С. 248]. Адекватная семантизация, по его словам, позволяет не только безошибочно понимать, но и употреблять слово в речи, помогает в реализации как пассивных, так и активных видов речевой деятельности. Таким образом, словарь должен содержать все существенные правила употребления важнейших для конкретной цели обучения и конкретного акта коммуникации слов. Словарь такого типа В.В. Морковкин называет также активным (генеративным, по терминологии Л.В. Копецкого), определяя его как лексикографическое произведение, которое содержит «указания на характер употребления заголовочных слов и механизм, позволяющий переходить от речевого задания, сформулированного на родном языке учащегося к реализации этого задания средствами изучаемого языка» [12. С. 154]. Поэтому можно сделать вывод о том, что современные учебные словари, в том числе и терминологические, носят смешанный, синтетический характер, пытаясь отвечать требованиям универсальности и комплексности.

Понятие комплексности в представлении информации о языковой единице в словаре отождествляется некоторыми учеными с лексикографической параметризацией языка, суть которой заключается в том, чтобы «закрепить в словарной форме результаты изучения всех уровней языковой структуры, представлять в виде лексикона все языковые единицы содержательного и формального плана и отношения между ними, экстраполировать в словарь результаты анализа самых разнообразных языковых явлений» [7]. Комплексный подход при создании учеб-

ного словаря позволяет совместить сочетание различных элементов значения в одном словаре, что будет способствовать решению одной из основных задач учебного словаря, которая, как отмечал А.Е. Супрун, «в отличие от традиционного справочного словаря, состоит не в том, чтобы дать одинаковые справки по всем словам, а в том, чтобы дать необходимые сведения по необходимым словам». Понятие лексикографического параметра было введено Ю.М. Карауловым в работе «Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка» [6]. В этой работе ставится практическая задача — построение словаря семантических полей из исходного семантически неупорядоченного, т.е. алфавитного, списка слов, указываются и типы фрагментов словарной статьи, совокупность которых и идентифицирует однородную группу словарей. «Тезаурус — это всякий словарь, который в явном виде фиксирует семантические отношения между составляющими его единицами» [6. С. 156]. При этом понимании и подходе тезаурус является универсальной моделью терминосистемы любой области знаний, а тезаурус учебного предмета — универсальной моделью терминосистемы предметной области. Идеографический словарь аналогического типа [13. С. 12—22] совмещает в себе черты алфавитного и смыслового расположения лексики. Слова размещаются в нем по алфавиту, однако, лексические единицы, связанные по смыслу, группируются, кроме того, вокруг так называемых слов-центров или смысловых доминант. Если задаться целью смоделировать понятийную структуру термина, то наиболее экономичным и удобным способом оказывается форма словарной статьи тезаурусного типа [16].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сформулировать цели и задачи учебного терминологического словаря тезаурусного типа следующим образом.

1. Основное назначение словаря — моделировать, т.е. представить в явном, обозримом виде лексико-семантическую и синтаксическую систему языка, ориентируясь одновременно на цели и задачи обучения русскому языку.

2. Учебное направление словаря проявляется в том, что, давая общий обзор всех основных лексико-семантических групп терминов, используя синтаксические модели и иерархическую взаимосвязь, словарь может служить надежной базой для их объективного отбора в учебных целях, помогая избежать произвольности и случайности выбора.

3. Объединяя лексику в терминоединства и далее в предложения, словарь тезаурусного типа представляет собой, по сути, укрупненные единицы обучения, в которых термины и отдельные значения многозначных слов выступают как элементы единого целого в их взаимосвязях и отношениях, что будет способствовать системному усвоению языка и определению понятийной системы языка.

4. Систематизируя лексику на семантической основе, такого типа словарь облегчает поиск нужного слова, т. к. соответствует психологическим особенностям словоупотребления и способам хранения лексических единиц в памяти человека.

6. Выделяя в лексико-семантических группах ядро (доминанту) и периферию, тезаурусный словарь намечает пути обогащения терминологической лексики, ее

словообразовательных связей и принципов синтаксического построения предложений.

7. Выявляя слова, наиболее часто употребляемые в словарных определениях, словарь анализируемого нами типа позволяет выделить объяснительный минимум, т.е. минимум слов-определителей, с помощью которых раскрывается значение всех других слов.

8. Материалы, отобранные с использованием тезауруса, ярко иллюстрируют особенности лексической и синтаксической системы языка: ее строение, инклюзивность (включаемость одних элементов в другие), взаимосвязь не только слов, но и связь между самими лексико-семантическими и синтаксическими группами (вхождение одних лексико-семантических групп в другие группы, более широкие, вхождение синонимических и антонимических рядов, словообразовательные ряды, комбинация синтаксических моделей).

9. Словарь позволяет моделировать будущую речевую деятельность обучаемых, т.е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие конечным целям обучения, с последующим отбором языковых средств, достаточных для общения в этих сферах.

Тезаурусная модель термина также может быть расширена включением дополнительных понятийных отношений (таких, как синонимические, часть и целое и т.д.); устойчивых терминологических словосочетаний, а также существенных и отличительных признаков, что делает описание специального понятия более полным.

Таким образом, формализованное описание научного термина всегда будет носить ограниченный характер, но описание научной терминологии с использованием тезауруса расширяет свои границы и приобретает коммуникативную и информационную ценность, оно должно быть основой семантизации термина в учебном словаре. Можно сделать вывод, что тезаурус любой предметно-образовательной области выполняет в обучении две важные функции: во-первых, тезаурус является средством формирования системной лексической основы профессиональной информации; во-вторых — средством представления иноязычной профессиональной деятельности, сферы и среды профессионального общения. А работа по тезаурусу увеличивает информационный потенциал студентов как в профессиональном, так и в языковом плане.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андреев В.П., Соломин В.П. Каким должен быть учебный терминологический словарь // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2007. — Т. 9. — № 46. — С. 5—12.
- [2] Бархударов С.Г., Новиков Л.А. Каким должен быть учебный словарь? // Русский язык за рубежом. — 1971. — № 3. — С. 12—17.
- [3] Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. — М.: Русский язык, 1993. — С. 210—217.
- [4] Денисов П.Н. Типология учебных словарей // Проблемы учебной лексикографии. — М.: Изд-во МГУ, 1977.

- [5] *Караулов Ю.Н.* Русский семантический словарь. Опыт автоматического построения тезауруса. — М., 1982.
- [6] *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. — М.: Наука, 1981. — С. 148—156.
- [7] *Карпенко О.М., Чмыхов А.Н., Дедик П.Е., Денисович Л.И.* Тезаурусный подход к дидактическому проектированию учебных пособий. — М., 2004.
- [8] *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика. — М.: УРСС, 2004. — С. 125.
- [9] *Лафtimi И.* Общая характеристика и критерии классификации словаря тезаурусного типа // Молодой ученый. — 2011. — № 12. — Т. 1. — С. 252—255.
- [10] *Морковкин В.В.* Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии. — М., 1977. — С. 28—37.
- [11] *Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М. и др.* Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. — М., 1985. — С. 22.
- [12] *Морковкин В.В.* Основы теории учебной лексикографии: Дисс. ... докт. филол. наук. — М., 1990.
- [13] *Морковкин В.В.* Идеографические словари. — М., 1970. — С. 12—22.
- [14] *Фролова Н.Г.* Метод тезаурусного моделирования как способ упорядочения научной терминологии. — Калуга: Изд-во ИПК РО, 2006.
- [15] *Табанакoва В.Д.* Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях. — Тюмень, 2001.
- [16] *Шемакин Ю.И.* Тезаурус научно-технических терминов. — М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1972.

THESAURUS APPROACH TO THE CREATION OF EDUCATIONAL TERMINOLOGICAL DICTIONARY

L.S. Shatalova

Russian Language Department

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article deals with the potential of thesaurus approach to creation of educational terminological dictionaries of different scientific-educational fields. Latest achievements of educational lexicography, aims and goals of educational dictionaries are under analysis. The results of teaching Russian as a foreign language with the help of terminological educational dictionaries of thesaurus type are also characterized.

Key words: educational lexicography, educational dictionary, functions of educational dictionary, thesaurus, thesaurus approach.

УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (I сертификационный уровень владения РКИ)

О.М. Щербакова

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

В статье рассматриваются основные принципы создания национально-ориентированного учебника для начального этапа обучения с учетом специфических профессиональных интересов и нужд студентов-медиков. Предлагается решение различных коммуникативных задач в процессе обучения, рассматривается специфика их реализации в учебнике нового типа.

Ключевые слова: национально-ориентированная методика, профессионально ориентированное обучение, учебник русского языка, коммуникативная организация учебного процесса.

Расширение экономического и культурного сотрудничества между странами, необходимость в быстром и эффективном овладении языком определяют новые требования к обучению языкам. Как показали исследования лингвистов, в процессе обучения новому языку на начальном этапе учащийся неизбежно использует свой родной язык, всегда ориентируется на уже сложившиеся языковые навыки и языковое сознание и не может обойтись без мысленного перевода. Этот опыт дает как положительные, так и отрицательные результаты. Поэтому все более актуальной становится задача создания национально-ориентированного учебника для начального этапа обучения. Национально-ориентированная методика имеет ряд преимуществ в процессе обучения русскому языку, одним из которых является усвоение максимального объема материала в минимальные временные сроки. Во-первых, изложение грамматических правил и пояснений, формулировка заданий и перевод новых слов дается на родном языке учащегося. Это сокращает время преподавателя на объяснение нового материала, на поиск учащимися новых слов в словаре. Во-вторых, учитывая особенности родного языка учащегося, преподаватель отбирает и организует трудный материал в такой последовательности, чтобы быстро и легко справиться с возможными трудностями. Кроме того, при отборе языкового материала учитывается сопоставительный аспект, который дает возможность выявить и разъяснить различия систем родного и изучаемого языков, предупредить интерференцию, а значит, снизить количество типичных ошибок и, наконец, приводит к осознанному использованию новых языковых реалий, формированию нового языкового сознания учащихся.

Иностранные студенты, получающие высшее образование в России, заинтересованы овладеть русским языком не только как средством повседневного, но и профессионального общения (например, в сфере медицины). Следовательно, важно как можно раньше приобщить студентов к их профессиональной коммуникации, познакомить с ее спецификой.

Поиск решения рассматриваемой проблемы привел к необходимости разработать концепцию создания нового типа учебника, соответствующего как потребностям и интересам учащихся, так и государственным образовательным стандартам по русскому языку как иностранному. Этот учебник должен носить не только национально-ориентированный, но и профессионально направленный характер, и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Указанные лингвометодические принципы положены в основу учебника «Russian made easy. Русский язык без преград», который ориентирован на студентов медицинского факультета, живущих в русскоязычной среде и приступающих к изучению русского языка. Пособие предназначено для работы в классе под руководством преподавателя. Наличие языка-посредника (английский) дает студентам возможность работать с данным учебником не только под руководством преподавателя, но и самостоятельно, а также использовать его как тренажер-самоучитель. Представленный в учебнике материал рассчитан на полгода занятий (около 160 часов) и охватывает важнейшие грамматические темы, необходимые студентам на первом этапе обучения: существительные и прилагательные в единственном числе, местоимения, спряжение и виды глаголов, глаголы движения (в том числе с приставками), основные значения падежей, которые даются в следующем порядке: именительный, предложный, творительный, винительный, родительный, дательный.

Под *профессионально ориентированным* понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно опирается на изучение коммуникативных потребностей иностранных учащихся, прежде всего в учебной и учебно-научной сферах общения. При этом нельзя забывать о том, что для начинающих изучать русский язык излишне специализированный учебник окажется малоэффективным, так как узкопрофессиональный язык не обеспечивает полноту языкового материала и не дает возможность студенту усвоить общие основы русского языка и применить свои знания в разных видах речевой деятельности. Поэтому в учебнике прежде всего представлены основы русского языка с набором общих для языков многих специальностей грамматических категорий и единиц.

Кроме того, в учебнике учитываются и специфические профессиональные интересы и нужды студентов-медиков. В материал уроков постепенно вводится специальная лексика: название учебных дисциплин (*анатомия, гистология, биология* и т.д.), болезней (*бронхит, пневмония*), симптомов (*повышенная температура, диарея* и т.п.), направлений в медицине (*кардиология, гинекология*) а также профессиональные обороты, свойственные языку специальности (*выписать рецепт, поставить диагноз, сделать укол*) и т.д. Таким образом, студенту дается такое средство иноязычного общения, которое в наибольшей степени соответствует его будущей специальности и особенностям практического использования иностранного языка.

Для успешной организации процесса обучения надо всегда помнить об особенностях аудитории, для которой создается учебник. Студентам-медикам не ин-

интересна лингвистика в ее чистом виде с парадигмами и окончаниями. «Только коммуникативность обучения способна заставить их преодолеть нелюбовь к лингвистике ради тех перспектив, которые перед ними открывает владение русским языком, ради той пользы, которую оно принесет их профессиональной, трудовой деятельности, их духовному росту. Только коммуникативность способна сделать процесс овладения языком привлекательным для тех, кого интересует функция, но не структура, кто готов изучать структуру ради функции, но никак не хочет изучать структуру ради структуры» [1]. Это последовательно достигается коммуникативной организацией учебного процесса. На начальном этапе преподаватель исходит прежде всего из нужд коммуникации, тщательно отбирает формы речи, характерные для определенной сферы общения, определяет единицы обучения. Обучение также строится с ориентацией на личность. При этом учитываются учебные и внеучебные интересы студентов, их опыт и чувства.

В связи с этим в учебнике большое внимание уделяется структуре урока, его логике, характеру заданий и организации всей работы преподавателя и обучаемых, которая все больше приобретает черты подлинного общения. Постепенно, решая различные коммуникативные задачи в процессе обучения, студенты овладевают техникой общения, тактикой диалогического и группового общения, обучаются академическому речевому этикету.

Перед преподавателем русского языка, работающим со студентами-иностранцами, стоит задача пополнения и активизации словаря учащихся; закрепления новых слов путем употребления их в разных контекстах и ситуациях. Автор исходит из того, что лексический аспект — это не только заучивание новых слов, но и осознание связей, существующих между ними. Поэтому новые слова предъявлены в предложениях и наиболее типичных ситуациях. Презентация некоторых слов и словосочетаний дается в учебнике по принципу опережения, т.е. без анализа грамматической формы. Такие образцы не представляют трудностей для запоминания, являются коммуникативно значимыми.

Отбор лексики является сложнейшим аспектом теории и практики обучения русскому языку. Эта работа принесет пользу лишь в том случае, если преподаватель покажет наиболее легкие пути овладения русским словом во всем богатстве его характеристик, сделает его изучение приятным и полезным. Одним из таких путей на начальном этапе обучения является минимизация общеупотребительной и профессиональной лексики в учебном процессе. Отбор, организация и презентация лексического материала определяется с учетом родного (в данном случае английского) языка учащихся. В качестве вспомогательного материала для работы в иноязычной аудитории выбраны достаточно «усвоенные» русским языком интернациональные слова. При составлении диалогов автор использует наиболее экономичный и эффективный прием — насыщение диалога различной интернациональной лексикой. На первых занятиях, формируя навыки чтения и русского произношения, преподаватель привлекает интернациональные слова в качестве иллюстрации. Использование их на первых уроках имеет свои преимущества. Интернациональные слова без труда узнаются студентами. Узнавание уже «знакомых» слов стимулирует студента к быстрому изучению русского алфавита,

одновременному запоминанию нового — русского — фонетического облика интернационального слова и дальнейшему использованию этих слов при обучении грамматическим моделям. К тому же «новые слова» легко распределяются по тематическим группам, таких как «город» (*метро, банк, университет*), «профессия, статус» (*доктор, дипломат, директор*) и т.д. Как показывает практика, за первый урок студент может усвоить активно до 200 «новых слов» (при старом подходе к обучению лексики студент усваивал 12—15 новых слов). По окончании урока студент пребывает в полной уверенности, что все знает, русский язык легкий и интересный, и вообще он уже говорит по-русски свободно.

С точки зрения психологии данная методика мобилизует способности студента, внушает уверенность в своих силах, создает предпосылки для ускоренного усвоения программы, дает возможность преподавателю не перегружать урок новой лексикой, особенно на начальном этапе, а наполнять изучаемые грамматические формы и конструкции уже знакомыми словами, таким образом, снимать трудности введения и закрепления нового грамматического материала в предложениях и ситуациях.

С другой стороны, введение интернациональной лексики помогает студенту, не отвлекаясь на перевод «новых» слов, сконцентрироваться на грамматическом языковом материале, а следовательно, законы русского языка усваиваются им эффективнее и глубже при минимальной затрате времени.

Кроме того, в отобранном материале нашли место актуальные словообразовательные модели, суффиксальные образования, примеры, обеспечивающие наращивание словаря. В учебнике предлагаются различные способы семантизации новой лексики: перевод, использование наглядности. Запоминание лексики обеспечивается за счет ее повторяемости, рационального распределения по урокам и специальных заданий, которые активируют память студента.

Коротко остановимся еще на одном важном вопросе — объеме и характере страноведческого материала. Чтобы практически владеть языком в типичных сферах речевой коммуникации, учащиеся должны быть знакомы с речевым этикетом, характерным для носителей языка [2]. При организации материала используется ситуативно-тематический принцип. Каждый урок посвящен той или иной актуальной для речевого общения теме, выбор которой осуществлялся с позиции диалога культур, т.е. с учетом ментальных особенностей обучаемых и информативной культурной значимости. В учебнике представлены, например, такие темы, как «В магазине», «На уроке», «Моя семья», «Как вы себя чувствуете?», «Что у вас болит?» и др. Выбор лексики, речевых и грамматических моделей проводился с позиций прагматической целесообразности их использования в живой речи. Отбирались наиболее употребительные в презентуемых речевых ситуациях слова и выражения, наиболее типичные фразы этикета (*Проходите, садитесь, пожалуйста; конечно; не может быть!* и др.), познакомившись с которыми, учащиеся смогут вербально их выразить и понять на слух, смогут контактировать на русском языке в наиболее распространенных ситуациях общения.

Развитие навыков в основных видах речевой деятельности, грамматические формы и синтаксические конструкции закрепляются с помощью коммуникатив-

ных упражнений. Сначала — подготовительных (тренировочных мини-диалогах, наполненных знакомой лексикой), целью которых является автоматизация использования речевых образцов. Потом умение воспроизводить заученные образцы закрепляется в диалогах. Многие диалоги представляют собой зарисовки с реальных разговоров и построены на наиболее используемых разговорных моделях. При этом следует отметить, что диалог всегда содержит наряду с новыми образцами уже изученный материал, обеспечивая таким образом его повторение. Заключительным этапом является формирование умений монологической речи.

Автор также посчитал целесообразным включить в учебник специальные упражнения, целью которых является перевод диалогов. Актуальность этой работы определяется тем, что перевод, во-первых, является одним из необходимых средств усвоения особенностей мышления на русском языке. Во-вторых, перевод эффективен как средство предупреждения ошибок, действенен при изучении и повторении грамматического материала. Кроме того, перевод способствует быстрому пониманию значения слов и, следовательно, дает большую экономию времени; помогает уяснению учащимися разницы в системе двух языков, показывая, в каких случаях возможен простой пословный перевод каждого компонента словосочетания, а в каких такой путь ведет к потере смысла. Вместе с тем перевод дает возможность студенту работать самостоятельно, а преподавателю, не владеющему английским языком, — опираться на язык-посредник без обращения к словарю. Целью данного вида работы является закрепление и автоматизация лексики, грамматики и речевых моделей; активизация психологических резервов студента и быстрое снятие языкового барьера при минимальных усилиях и затрате времени со стороны преподавателя.

В целом можно сказать, что специфика учебника для начинающих предписывает строгую и четкую организацию учебного материала, логически выдержанную пошаговость и поэтапность в его развертывании; использование перевода на английский язык; опору на зрительное восприятие; строгую и ясную конкретизацию условий заданий, особенно творческого характера; осторожный и постепенный переход к элементам проблемного обучения и ряд других. Последовательное включение факторов национальной и профессиональной ориентации в учебник содействует более целенаправленному проведению организации обучения в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации, повышает заинтересованность и стимулирует мотивацию изучения русского языка.

Структура учебника включает 27 уроков и приложения. Каждый урок начинается представлением его содержания. Далее следуют его основные разделы: повторение пройденного материала, где преподаватель активизирует конструкции, изученные ранее, устраивает блиц-опрос, задавая максимум на данном уровне вопросов. Опрос проводится в быстром темпе и создает у учащихся впечатление возможности ведения полилога, повышая мотивацию дальнейшего изучения языка. После этого преподаватель переходит к объяснению новой грамматики, представленной в таблицах и сопровождающейся коммуникативными упражне-

ниями, которые активизируют лексико-грамматическую тему. Итогом работы над материалом урока является диалог. И, наконец, упражнения для письменной домашней работы.

В учебнике обобщены и систематизированы современные достижения лингводидактики, методики и накопленный опыт преподавания РКИ, в том числе личный опыт преподавания в РУДН (1987—2013 гг.). Практическая ценность данного учебника заключается в том, что он может быть использован для оптимизации процесса обучения РКИ как в российских вузах в англоговорящих группах, так и вне России. Использованные в учебнике формы работы, учебные материалы могут послужить базой для создания серии новых пособий для данного контингента учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1976.
- [2] *Бёк В.* Коммуникативно-функциональный подход к языку как средство интенсификации обучения русскому языку // *Русский язык за рубежом*. — 1984. — № 6. — С. 55.

RUSSIAN LANGUAGE MANUAL FOR FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL FACULTY (I certificate TRFL level)

O.M. Shcherbakova

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

In the article main principles of creation of nationally oriented Russian language manual for foreign students of medical faculty (I certificate TRFL level) are suggested. Professionally oriented communicative tasks in the course of RFL and innovative manuals are analyzed.

Key words: nationally oriented methods of teaching Russian as a foreign language, professionally oriented language learning, Russian language manual, communicative organization of educational process.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

КАТРИН ДЕПРЕТТО «ФОРМАЛИЗМ В РОССИИ»

А.Ю. Овчаренко

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

Статья посвящена книге, в которой анализируется одна из наиболее интересных литературных теорий России XX в. — русский формализм. Рассматриваются специфические черты формализма, описываются судьбы ОПОЯЗа, Московского лингвистического кружка, русских формалистов.

Ключевые слова: литературные теории России XX в., формализм, французская славистика.

Катрин Депретто — известный французский славист, специалист по русской литературной теории и культурной жизни России XX века, профессор Сорбонны. Ей принадлежат комментированные переводы основных текстов Ю. Тынянова и М. Бахтина; под ее редакцией изданы отдельные номера «Revue des etudes slaves», посвященные Б. Эйхенбауму (1985), современной русской литературе (2001) и др. В книге К. Депретто о русском формализме [1] собраны статьи 1977—2009 гг., посвященные как отдельным аспектам теории формалистов, связи формализма и современной ему поэзии (В. Маяковский, Б. Пастернак, С. Есенин), так и судьбам ОПОЯЗа, Московского лингвистического кружка (МЛК) и самих формалистов. История людей в этой книге превалирует над историей идей: так, например, К. Депретто подробно рассказывает об удивительной судьбе Е.Д. Поливанова, жизнь которого заслуживает целого романа. Но особое внимание автор уделяет Ю. Тынянову, Б. Эйхенбауму и В. Шкловскому, традиционно рассматривая Ю. Тынянова как центральную фигуру ОПОЯЗа. Книга снабжена примечаниями, небольшим глоссарием, содержащим названия некоторых наиболее важных, на взгляд автора, литературных и культурных организаций эпохи, и библиографическим указателем основной литературы по истории вопроса.

Переходя к анализу самой книги, отметим блестящее знание русского языка, без которого невозможна была бы не только эта книга, но и адекватные переводы сложных и для русского читателя текстов М. Бахтина и Ю. Тынянова. Это не уди-

вительно, ибо К. Депретто продолжает развивать прекрасные традиции французской славистики: она ученица Мишеля Окутюрье, написавшего предисловие к ее книге о формализме. Напомним, что сам М. Окутюрье был ассистентом Пьера (Петра Карловича) Паскаля, «христианского большевика», блестящего переводчика и комментатора «Жития протопопа Аввакума». П. Паскаль, в свою очередь, принадлежал к поколению создателей французской славистики — к поколению Андре Мазона, Луи Леже и Пьера Буайе.

Формальный метод, его история и теория оказались, как и многие фигуры и явления литературной истории 1920—1930-х гг. России, вновь «открыты» и исследованы сначала западными славистами и лишь затем российскими учеными. Книги В. Эрлиха (1955), К. Поморской (1968), О. Ханзен-Лёве (1978), Дж. Кёртиса (2004) и др. показали, что русский формализм имеет европейское, если не сказать — мировое значение. Возвращение (и переосмысление) формализма в России началось в 1960-х гг. учеными московско-тартусской школы. Формализм перестал быть бранным словом, которым, как и «троцкизмом», клеймили любое неугодающее власти произведение искусства, особенно в ходе погромных кампаний 1936 и 1948 гг. В 1960-е гг. для многих формальная школа была альтернативой официальному марксистскому литературоведению, попыткой рассматривать явления литературы без идеологических оценок, — по известным словам В. Шкловского о том, что искусство всегда было «вольнo от жизни, и на цвете его никогда не отражался цветфлага над крепостью города» [2].

В эпоху «оттепели» своеобразным нравственным камертоном, примером неангажированного служения науке был Ю. Тынянов. Примером такого восприятия стала книга А. Белинкова о Ю. Тынянове (1960, 1965 — 2-е изд.), но настоящим прорывом было издание в 1977 г. работ Ю. Тынянова с ценнейшими комментариями М. и А. Чудаковых и Е. Тоддеса. С 1982 г. в Резекне проходят Тыняновские чтения, с начала 1990-х гг. в России переиздаются почти все работы теоретиков формального метода и их учеников — «младоформалистов», усилиями А. Крусанова, М. Эльзона, М. Шапира, А. Чудакова, А. Галушкина, С. Зенкина, И. Светликовой и др. во многом воссоздана история ОПОЯЗа МЛК и формального метода.

Тем интересней взгляд со стороны, взгляд французского слависта. Русская литература во Франции и для французов — это прежде всего русский роман: Л. Толстой, Ф. Достоевский, Б. Пастернак, М. Шолохов, в последние годы — Андрей Платонов. Поэзия известна в основном славистам. А уж литературная теория до 1960-х годов, во многом под влиянием критиков первой волны эмиграции, была окрашена сплошной марксистской краской. «Второму открытию» русского формализма Западной Европы мы обязаны Цветану Тодорову, издавшему в 1966 г. избранные тексты формалистов в своей антологии «*Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes réunis*». Французский структурализм переосмыслил теоретическое наследие ОПОЯЗа, которое наравне с работами В. Проппа и М. Бахтина дало новый импульс развитию мировой литературной науки.

В своей книге К. Депретто стремилась рассказать о том, какое важное место занимают формалисты в истории русской культуры XX в. Книга ценна именно представленной широкой историко-литературной картиной, фоном, на котором

возник русский формализм. Говоря о его истоках в главе «Предшественники», К. Депретто рассказывает об альма-матер многих формалистов, поэтов и ученых их круга — романо-германском отделении филологического факультета Петербургского университета и о пушкинском семинаре С. Венгерова. Именно творческое сближение поэзии и филологии является ключевым для более полного восприятия того нового, что принесли формалисты в русскую науку о литературе.

К. Депретто, в отличие от прежних исследователей формального метода, не дает общий анализ всего движения, она рассказывает о его представителях, поставив в центр фигуру Ю. Тынянова. Поэтому в главе «Формализм и его история» автор подробно описывает теоретические взгляды Б. Эйхенбаума, В. Шкловского и Ю. Тынянова, и, в первую очередь, открытия Ю. Тынянова в области «русского лиризма», а также классические понятия «лирический герой», «остранение», «литературный быт», «литературная эволюция» и др., которые формалисты ввели в научный оборот.

В главе «Формалисты и поэты» автор подробно рассказывает о сложных отношениях между учеными ОПОЯЗа и «главными» поэтами эпохи — В. Маяковским, С. Есениным, О. Мандельштамом и Б. Пастернаком.

В последней главе «Продолжение» речь идет о судьбе Е. Поливанова, романе «с ключом» «Скандалист, или вечера на Васильевском острове» В. Каверина и о творчестве Ю. Тынянова-прозаика.

Собрав в одну книгу свои статьи больше, чем за 30 лет, К. Депретто стремилась продемонстрировать эволюцию своих собственных представлений о формализме, эволюцию, совершавшуюся, в том числе и под влиянием открывавшихся архивов и, что немаловажно, под влиянием (и впечатлением) устных рассказов оставшихся в живых свидетелей и участников литературного процесса тех лет Л. Гинзбург и Б. Бухштаба. Каждая статья сопровождается своеобразным комментарием «из сегодняшнего дня». Не будем оспаривать авторское видение проблемы, однако этого комментария сейчас недостаточно.

Безусловно, анализ, имманентный самому формализму, имеет право на существование. Но ведь формалисты, особенно опоязовцы Б. Эйхенбаум, Ю. Тынянов и В. Шкловский, были активными участниками не только литературной жизни, но и литературной борьбы тех лет. Именно журнальный фон этой борьбы почти не упоминается в книге К. Депретто, а ведь все основные журналы эпохи всегда были доступны исследователям.

Общеизвестны сложные отношения русского формализма не только с искусством левого авангарда, но и с марксистским социологизмом. Если тема «В. Маяковский и формализм» описана довольно подробно на время публикации соответствующей статьи К. Депретто, то разговора о П.Н. Медведеве и В.Ф. Переверзеве, с разгрома теорий которого («против меньшевизма в литературоведении») и началось решающее «наступление на литературном фронте», почти нет. А ведь одним из итогов дискуссии о «школе Переверзева» был призыв «нанести удар по формализму». Лишь упоминается при перечислении фоновых имен и В.М. Жирмунский, который также был не согласен со многими выводами опоязовцев. Создается впечатление, что автор исследовал только литературный ряд, стремился создать «внутреннюю» историю группы, но история получилась слишком уж внутренней,

изолированной от литературного и исторического рядов, о необходимости изучения которых писали Р. Якобсон и Ю. Тынянов еще в 1928 г. в своей хрестоматийной статье «Проблемы изучения литературы и языка».

К числу недостатков можно отнести и неполноту библиографии. В главе, посвященной истории изучения формального метода, нет указания на давнюю, но довольно интересную работу Ф. Джеймисона «*The Prison-House of Language: A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism*» (1972), нет ссылок на антологию Ю. Штридтера «*Texte der Russischen Formalisten*» (1969), книгу Э. Томпсон «*Russian Formalism and Anglo-american new criticism*» (1971) и др. В разделе о «романе с ключом» В. Каверина нет указания на первопроходческие монографии Хонгора Уланова о Серапионовых братьях и о художественной прозе В. Каверина — «*The Serapion Brothers: Theory and Practice*» (1966), «*The Prose Fiction of Veniamin A. Kaverin*» (1976).

Конечно, статьи, собранные в книгу, написаны для французского читателя, причем читателя немногочисленного, интересующегося историей русской литературной науки и имеющего специальное образование — для будущих славистов. Но все же достоинство этой, в целом интересной и очень информативной книги, в том, что автор стремится, надеемся, небезуспешно, сломать застарелые стереотипы восприятия русской литературы во Франции, расширив ряд Достоевский — Чехов — Пастернак — Шолохов. Ведь литература, по справедливому замечанию Б. Томашевского (которого цитирует К. Депретто), принадлежит не историкам литературы, а читателям. К читателям и обращена книга К. Депретто о русском формализме.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Депретто К.* Формализм в России. — Париж: Институт славянских исследований, 2009.
[2] *Шкловский В.* Об искусстве и революции // Искусство коммуны. — 1919. — № 17. — С. 2—3.

CATHERINE DEPRETTO «LE FORMALISM EN RUSSIE»

A.Y. Ovtcharenko

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

The article is devoted to the book on the most interesting Russian Literary theories of the XX'th — Russian Formalism and to particular aspects of the formalist's theory and to the fate ОРОУУ, Moscow Linguistic Circle (MLC) and the formalists themselves.

Key words: Russian Literary Theories of the XX'th, formalism, French slavistik.

НАШИ АВТОРЫ

Арсеньева Ирина Альбертовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: arsenyeva@yandex.ru)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Гарцов Александр Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой компьютерной лингводидактики факультета повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН (e-mail: gartsov@yandex.ru)

Гарцова Дилара Александровна — ассистент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: e-rki@yandex.ru)

Гостева Юлия Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: ulianik@mail.ru)

Гузина Ольга Самуиловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

Зенякина Людмила Ивановна — доцент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: zenyackina2013@yandex.ru)

Иванова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: soboleva1957@yandex.ru)

Исмаилова Холисахон Эшматовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: holisa1967@mail.ru)

Колесникова Элина Викторовна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Московского государственного института (Университета) международных отношений (e-mail: ela.kolesnikowa@gmail.com)

Кочай Мир Сахиб Джан — магистр филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка факультета языков и литературы Кабульского университета (e-mail: m.kochai@mail.ru)

Крючкова Людмила Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Московского педагогического государственного университета (e-mail: lkryuchkova@bk.ru)

Кулакова Валентина Алексеевна — доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra.rya2@mail.ru)

Лизунова Ирина Ивановна — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры химии и биологии факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: iilizunova@mail.ru)

Маслова Ирина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: irvolga@rambler.ru)

Милованова Ирина Степановна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: irinmilovanova@yandex.ru)

Никитина Влада Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: erchenko5@rambler.ru)

Овчаренко Алексей Юрьевич — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: ovtcharenko-1959@yandex.ru)

Орлов Евгений Александрович — старший преподаватель кафедры «Русский язык» Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана (e-mail: orlov2006@yahoo.com)

Панина Людмила Владимировна — старший преподаватель кафедры «Русский язык» Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана (e-mail: milapanina@yandex.ru)

Романова Нина Навична — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык» Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана (e-mail: romanova-mgtu@yandex.ru)

Саврова Ольга Борисовна — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии медицинского факультета РУДН (e-mail: obsavrova@yandex.ru)

Сапрыкина Ольга Александровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иберо-романского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (e-mail: olgasaprykina@mail.ru)

Саранина Ирма Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета РУДН (e-mail: irmasaranina@gmail.com)

Сидорова Инна Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры истории и социально-экономических дисциплин факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: kafedra.rya4@mail.ru)

Смирнова Светлана Владимировна — доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: kafedra.rya2@mail.ru)

Соляник Ольга Евгеньевна — старший преподаватель кафедры «Русский язык» Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана (e-mail: helga@inbox.ru)

Титова Людмила Андреевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: karavaichik@yandex.ru)

Туманова Светлана Рачиковна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: svetla-tumano@yandex.ru)

Черкашина Татьяна Тихоновна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций в управлении Государственного университета управления (e-mail: ttch2004@yandex.ru)

Чехонина Ирина Евгеньевна — доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: itchekho@mail.ru)

Чехонина Наталия Александровна — учитель английского языка НОУ СОШ «Образовательный центр ОАО Газпром» (e-mail: tashenkach@mail.ru)

Шаталова Людмила Станиславовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета (e-mail: luidmila.shatalova@mail.ru)

Шустикова Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: shoustikova@mail.ru)

Щербакова Ольга Маратовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета (e-mail: Konstantin.Bogdanov@ubs.com)